مَجَلّة المُؤَثّل

مجلة علمية دولية محكّمة -نصف سنوية-
تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، مستغانم -الجزائر-



المجلد 02 ر.د.م.د 2992-2151
العدد 01 الايداع القانوني 01/2025
جوان 2025

مَجَلّة المُؤَثّل
مجلة علمية دولية محكّمة -نصف سنوية-
تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، مستغانم -الجزائر-
An international peer-reviewed scientific journal - biannual (semestrial) -
Publisher | The Higher Normal School of Teachers, Mostaganem -Algeria-
AL MU'ATHAL JOURNAL

AL MU'ATHAL JOURNAL

An international peer-reviewed scientific journal - biannual (semestrial) -
Publisher | The Higher Normal School of Teachers, Mostaganem -Algeria-



VOLUME: 02
ISSUE : 01
Juin 2025

ISSN:2992-2151
legal deposit: 01/2025

مجلة المُؤَثِّل

مجلة نصف سنوية محكمة تصدرها المدرسة العليا للأساتذة مستغانم-الجزائر-

المجلد: 02 / العدد:01

جوان 2025

منشورات المدرسة العليا للأساتذة مستغانم

-الجزائر-

الهاتف-الفاكس:

البريد الإلكتروني:

almuathal2024@gmail.com

الإيداع القانوني: جوان 2025 المكتبة الوطنية

ر.د.م.د2992-2151 ISSN

مجلة المُؤَثِّل

مجلة نصف سنوية محكمة تصدرها المدرسة العليا للأساتذة مستغانم-الجزائر-

ترسل المقالات إلى:

رئيس تحرير مجلة المُؤَثِّل

قسم اللغة العربية، المدرسة العليا للأساتذة-مستغانم- عبر المنصة ASJP

توصيات النشر

تنشر مجلة "المؤثل " مختلف الدراسات العلمية المتخصصة في علوم اللغة والأدب بصفة عامة (عربي ، فرنسي، إنجليزي) وكما تراعي كل معايير الجودة والأصالة والجدة ، وذلك وفقا للشروط الآتية :

-أن يكون البحث جديدا؛ لم يسبق نشره في كتاب أو مجلة.

-أن لا يكون البحث جزءًا من رسالة أو أطروحة جامعية تمت مناقشتها.

-ترسل المقالات إلكترونيا عبر المنصة ASJP، وفق برنامج **WORD.**

-تتضمن الورقة الأولى عنوان المقال، واسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التي يعمل فيها (القسم، الكلية، الجامعة، البلد) والبريد الإلكتروني.

-التقيد بقالب المجلة، يتم سحبه من المنصة ASJP

- كتابة المقال تكون بخط Sakkal Majalla، حجم 16 والتهميش حجم 12 ونوع الخط هو نفسه خط كتابة المقال.

-هوامش الصفحة تكون 02من كل الجهات، والورق مخصص16× 32.5.

-يتم التهميش بطريقة آلية **Note de fin**.

-تخضع جميع المقالات الواردة للمجلة لعملية التحكيم من قِبل هيئة التحرير التي يحق لها إجراء بعض التصويبات الشكلية دون المساس بمحتوى المقال.

-ترسل المقالات إلى الخبراء بصورة سرية، وفي حالة ورود تقرير إيجابي تأخذ المقالات طريقها إلى النشر تباعا، وفي حالة التعديل يتم إبلاغ صاحب المقال عن طريق المنصة ASJP للقيام بإجراءات التعديل التي يقترحها الخبراء أو هيئة التحرير.

-يتحمل صاحب المقال مسؤولية ما يرد في مقاله، وتبعات ما ينجر عن نشره.

- للاطلاع على المقالات المنشورة يرجى زيارة المجلة عبر المنصة ASJP .

الفـهرس

افتتاحية العدد الثاني

يسرّ هيئة تحرير مجلة "المُؤَثِّل" أن تقدّم للباحثين الكرام العدد الثاني من هذه المجلة العلمية المحكمة، التي تهدف إلى استقطاب الدراسات الرصينة في مجالات النقد والأدب واللغة. ونأمل أن يجد الباحثون في محتوى هذا العدد ما يلبي تطلعاتهم العلمية، من خلال ما خطّه نخبة من الأساتذة والباحثين من داخل الوطن وخارجه، وتجدر الإشارة إلى أن المجلة، منذ انطلاقتها، قد وضعت شروطاً واضحة للنشر، تلتزم بها في كل عدد تصدره، حرصاً منها على ضمان جودة المحتوى، واستمراراً في نهج علمي رصين. ويأتي هذا التوجّه في إطار سعي هيئة التحرير إلى ترسيخ مكانة مجلة "المُؤَثِّل" ضمن قائمة المجلات العلمية المحكمة والمصنفة .كما تتشرف هيئة التحرير بدعوة الباحثين إلى الإسهام بمقالاتهم العلمية، تعزيزاً لحركة البحث، وإثراءً للساحة المعرفية بما يواكب تطلعات القراء. وقد خصصت المجلة بريداً إلكترونياً لتيسير عملية التواصل مع هيئة تحريرها.

وفي الختام، تتوجه هيئة التحرير بجزيل الشكر والتقدير لكل من أسهم في إعداد هذا العدد، كتابةً أو مراجعةً أو تحكيماً، وبالتوفيق للجميع

رئيس التحرير:

د/ محمّد الأمين بـركات

The Rush to EMI: Are Algerian Schools and Teachers Equipped for the English-Driven Transition

Mohamed BRAHMI[1],*

[1] Higher Normal School of Mostaganem, (algeria)
brahmiamine14@gmail.com

Submission Date: 26/02/2025	Revision Date: 24/03/2025	Publication date: 15/06/2024

Abstract:

In recent years, Algeria has witnessed a major policy shift favoring English as a Medium of Instruction (EMI), especially in higher education and scientific disciplines, signaling a move away from French, the long-standing language of instruction. While this transition aligns with global academic trends and political aspirations, it raises critical questions about institutional readiness and teacher preparedness. This study investigates Algerian teachers' perceptions of EMI implementation and evaluates the extent to which schools and educators are equipped to support this abrupt linguistic transition. Using a mixed-methods approach, data were collected from a representative sample of secondary and university-level teachers across multiple regions in Algeria through surveys and semi-structured interviews. The findings reveal a complex landscape: while many educators express support for the strategic importance of English, they simultaneously report concerns about insufficient training, lack of pedagogical resources, low student language proficiency, and the absence of a coherent national strategy for EMI integration. Moreover, disparities between urban and rural institutions further complicate the uniformity of EMI adoption. The study concludes that the current transition to EMI appears more policy-driven than pedagogically grounded, with a significant gap between ambition and practical implementation. For EMI to succeed in the Algerian context, a systemic, well-resourced approach is required—one that includes comprehensive teacher training, curriculum development, and infrastructural support. This research contributes to ongoing discussions about language policy reform and highlights the voices of educators who stand at the frontline of educational transformation.

Keywords: English as a Medium of Instruction (EMI), language policy reform, teacher preparedness, Algerian educational system.

* Mohamed BRAHMI.

1. Introduction:

1.1. Algeria's Multilingual Landscape and the Push Toward EMI

Algeria's linguistic landscape is shaped by its colonial past, indigenous identity, and socio-political shifts. Officially bilingual, Arabic and Tamazight (Berber) are recognized as national and official languages. In practice, however, the linguistic environment is complex. Standard Arabic serves as the language of formal education and administration, while Algerian Arabic (Darija) and various Berber dialects dominate everyday conversations. French, a remnant of colonial rule, remains prominent in public life, especially in higher education, scientific research, business, and medicine.

Despite not being an official language, French functions as a de facto medium of instruction (MOI) in scientific and technical fields at universities. English, though taught as a foreign language from middle school, has traditionally occupied a marginal role. However, recent years have seen English rise as a contender, driven by both internal desires for decolonization and global trends positioning English as the lingua franca of science, technology, and diplomacy. This transformation positions Algeria as a quadrilingual society where Arabic, Berber, French, and English coexist, often in overlapping domains.

1.2. The Recent Government Push Toward EMI

Since 2022, Algeria has intensified efforts to introduce English as a Medium of Instruction (EMI) in higher education. The Ministry of Higher Education plans to gradually replace French with English in scientific and technical disciplines, with some universities already rebranding signage, course materials, and administrative documents in English. Pilot programs in STEM fields have been launched, where international literature and publication norms favor English. The government has also introduced English in primary schools, aiming for long-term linguistic capacity across educational levels.

Despite this progress, the transition has sparked debate. Critics highlight the suddenness of the shift, the lack of trained teachers.

1.3. Rapid Policy Implementation vs. Practical Classroom Realities

The Algerian government's push for English as a Medium of Instruction (EMI) aims for modernization, but the rapid pace of implementation raises concerns. Many university classrooms are unprepared for such a shift, especially since most teachers were trained in French and have worked within a Francophone model. Transitioning to English requires not only linguistic proficiency but also changes in curriculum, assessment, and teaching methods—areas that are currently underdeveloped. The gap between policy and practice is further exacerbated by inadequate professional development, limited resources, and varying student proficiency levels. This research seeks to explore the challenges faced by Algerian teachers during this EMI transition and assess whether the policy's goals align with the country's educational capabilities.

The research questions focus on key challenges, opportunities, and implications of EMI in Algeria:

a. Are Algerian schools and teachers prepared for EMI?

This question examines the availability of resources, teacher professional development, English proficiency, and the readiness of schools and universities to implement EMI, including access to materials, curricula, and technology.

b. What are teachers' perceptions of EMI's feasibility?

This question explores teachers' views on the practicality of EMI, considering challenges like language barriers, resources, and institutional support. It aims to uncover teachers' concerns, motivations, and expectations regarding the policy shift, as well as any resistance or challenges they may face.

The purpose of this study is to assess the readiness of Algerian educators and educational institutions for the transition to English as a Medium of Instruction (EMI). It aims to provide a comprehensive evaluation of the current challenges and gaps in infrastructure, teacher preparedness, and institutional support. The study seeks to offer

evidence-based insights that will inform policymakers and stakeholders, guiding them in making informed decisions and developing strategies to ensure the successful integration of EMI into Algeria's education system. By identifying key areas for improvement, the research aims to contribute to a more effective and sustainable implementation of EMI in the country.

2. Literature Review

2.1. Global Perspectives on EMI

The adoption of English as a Medium of Instruction (EMI) in post-colonial and non-Anglophone contexts reflects a complex intersection of educational, political, and economic factors. In many post-colonial nations, the shift to EMI is often viewed as a tool for modernization, global integration, and academic advancement. Countries that were once colonized, like India, Kenya, and Egypt, have adopted EMI as part of their efforts to participate more fully in the global knowledge economy, while still grappling with the legacy of colonial languages.

However, the implementation of EMI in such contexts also raises challenges related to language equity, social stratification, and cultural identity. In non-Anglophone countries, where English is not the first language, EMI can exacerbate inequalities, particularly for students and teachers who may lack strong English proficiency. Moreover, the introduction of EMI may not always align with local educational goals, as it may undermine the use of indigenous languages and alter the cultural context of learning.

While EMI is often viewed as a means to access global knowledge, its success depends on addressing these linguistic and pedagogical issues. In many cases, the readiness of educational institutions and the professional development of teachers are crucial factors in determining whether EMI will effectively enhance academic learning or deepen educational divides. Therefore, the global experience of EMI in post-colonial and non-Anglophone countries serves as a useful point of reference for understanding the potential benefits and pitfalls of EMI in Algeria.

2.2. Inside Algeria's Education System

Algeria's educational system is shaped by a rich history of colonial influence, national identity, and evolving political goals. The country's educational landscape is marked by a blend of modern aspirations and historical legacies, such as the continued use of French in higher education, despite Arabic and Tamazight being the official languages. The complexity of this linguistic and cultural mix reflects the broader societal shifts, particularly in the wake of the country's drive for modernization and global integration.

In recent years, the Algerian government has made significant strides toward transforming the educational system, with a major focus on introducing English as a Medium of Instruction (EMI). This bold shift aims to align Algeria more closely with international standards, enhancing students' global competitiveness and fostering greater academic collaboration. However, this transition presents a challenge, particularly as schools and teachers grapple with the lack of necessary infrastructure, resources, and professional training.

The Algerian educational landscape also includes efforts to modernize curricula, improve teacher training, and address the disparity in access to quality education across urban and rural regions. As Algeria seeks to redefine its educational system, understanding these dynamics is essential for navigating the evolving path ahead.

The successful implementation of English as a Medium of Instruction (EMI) in Algeria is closely tied to the preparedness of teachers and the institutional support they receive. These elements are essential to ensuring that the shift to EMI results in meaningful and sustainable educational improvements.

2.3. Training, Resources, and Language Proficiency

For EMI to be effectively integrated, educators must be adequately trained in both the language and pedagogical methods required for teaching in English. This training should encompass both language proficiency and specific teaching strategies suitable for EMI contexts. Teachers need to be fluent in English not only to deliver content but also to engage with academic research and materials

predominantly published in English[1]. However, language skills alone are insufficient for effective teaching; teachers must also have access to up-to-date teaching materials, appropriate curricula, and technological resources that support EMI (Tatzl, 2011). Without these essential tools, the implementation of EMI may face significant obstacles.

2.4. The Role of Teachers in Policy Implementation

Teachers are central to the success of EMI, as they are the direct implementers of the policy in the classroom. Their ability to adapt to EMI, implement new teaching methodologies, and engage students effectively in English will determine the success of this policy shift. Teachers' perceptions of EMI, their preparedness, and their attitudes towards using English in the classroom all significantly impact its outcomes [2] . Moreover, teachers need continuous professional development and institutional support to navigate these changes effectively. This includes access to peer networks, resources, and ongoing training opportunities. Institutional support is crucial to ensure that teachers are equipped with the tools, knowledge, and confidence necessary to implement EMI successfully (Wilkinson, 2013).

The alignment of teacher readiness with the support structures provided by educational institutions will ultimately determine the effectiveness of EMI in Algeria. If this alignment is not achieved, the policy may fail to meet its intended objectives, potentially exacerbating existing challenges in the educational system[3] (Smit & Dafouz, 2012). Therefore, addressing teacher readiness and institutional support is crucial to ensuring the long-term success of EMI in Algeria's higher education system.

3. Methodology

This study adopts a mixed-methods approach to examine the readiness of Algerian educators for the transition to English as a Medium of Instruction (EMI). The mixed-methods design allows for a comprehensive understanding of the research topic by combining quantitative and qualitative data. The quantitative component provides an overview of trends, while the qualitative component offers deeper

insights into the personal experiences, beliefs, and challenges faced by educators. The methodology is designed to provide a balanced and robust analysis of the issue, capturing both measurable data and rich, contextual information.

3.1. Research Design

The research design follows a mixed-methods approach, integrating quantitative surveys with qualitative interviews. The quantitative aspect of the research involves using surveys to gather data from a larger sample of teachers, offering statistical insights into the general perceptions, confidence levels, and challenges educators face regarding the implementation of EMI. The qualitative element utilizes semi-structured interviews, which allows for a more nuanced and detailed understanding of teachers' personal experiences, concerns, and coping strategies as they navigate the EMI policy shift. This combination enables triangulation, ensuring that the findings are more reliable and comprehensive.

Participants

The study focuses on secondary and tertiary-level teachers, particularly those in the scientific and technical fields, as these are the main areas targeted by the EMI policy in Algeria. Participants will be selected from diverse geographical regions of Algeria to capture a variety of perspectives. This includes both urban and rural settings to account for potential disparities in access to resources, professional development, and institutional support. By including participants from different regions, the research seeks to understand the contextual factors that may influence the implementation of EMI in varying educational environments. Teachers from both public and private institutions will be considered to ensure a representative sample of the national educational landscape.

3.2. Data Collection

Data will be collected through two main instruments: surveys and semi-structured interviews.

- **Surveys:** Online and offline surveys will be distributed to a broad sample of teachers across secondary and tertiary education

institutions. The surveys will focus on several key aspects, such as teachers' perceptions of EMI, their confidence in teaching in English, and the challenges they anticipate or have already encountered in adapting to this policy shift. The surveys will be designed to quantify responses, enabling statistical analysis of trends across different groups of teachers. Key survey topics will include language proficiency, availability of training and resources, and institutional support.

- **Semi-structured Interviews:** To complement the surveys and provide in-depth insights, semi-structured interviews will be conducted with a smaller subset of teachers. The interviews will allow participants to share detailed personal experiences and reflections on the challenges and opportunities they perceive in the implementation of EMI. The semi-structured format provides flexibility, enabling the interviewer to explore topics that arise during the conversation while maintaining a consistent focus on key areas of interest. This method will enable a deeper understanding of how teachers feel about the policy shift and the practical realities of teaching in English.

3.3. Data Analysis

The analysis of data will involve both statistical and thematic methods to address the research questions.

- **Statistical Analysis of Survey Data:** The survey data will be analyzed using quantitative methods, primarily focusing on descriptive statistics and inferential analysis to identify patterns and relationships. Descriptive statistics will summarize the overall responses, while inferential analysis will allow for comparisons between different groups, such as urban versus rural teachers, or those teaching in different disciplines. This analysis will help identify common trends in teachers' readiness for EMI and the factors that influence their perceptions and confidence.
- **Thematic Coding of Interview Responses:** The interview data will be analyzed using qualitative coding techniques. The responses will be transcribed and analyzed through a process of thematic coding, in which recurring themes, patterns, and categories will be identified. This will involve a detailed examination of the teachers' narratives to uncover common challenges, concerns, and suggestions related to EMI. Thematic analysis will also help to

highlight the specific experiences and coping strategies that teachers employ to manage the transition to teaching in English.

Together, these methods will provide a comprehensive view of the readiness of Algerian teachers for EMI, capturing both quantitative trends and qualitative insights. The combination of statistical analysis and thematic coding will ensure that the study can both measure and deeply understand the experiences of educators, offering valuable evidence to inform policy decisions and future teacher training programs.

3.4. Findings

The findings of this study are based on the responses from surveys and semi-structured interviews with secondary and tertiary-level teachers in Algeria. These responses were analyzed to capture general attitudes toward English as a Medium of Instruction (EMI), teacher readiness, institutional support, and the challenges identified by educators during the implementation process. This section presents the findings in a detailed manner, supported by tables and graphs for a clearer understanding of the data.

3.4.1. General Attitudes Toward EMI

Support for English as a Global Academic Language

A significant proportion of the teachers surveyed expressed strong support for the idea of using English as a Medium of Instruction (EMI), citing its importance as a global academic language and its potential to enhance students' future career prospects. As shown in **Table 1**, 78% of respondents agree that EMI is beneficial for preparing students for the global job market, while 15% remain neutral, and only 7% disagree.

Response	Percentage
Strongly Agree	45%
Agree	33%
Neutral	15%
Disagree	5%
Strongly Disagree	2%

Table 1: Teachers' Support for EMI

However, despite this overall support, there were concerns regarding the pace and implementation of the policy, particularly regarding the planning and preparedness of students. In **Table 2**, 68% of teachers expressed concern about the rapid pace of EMI implementation, fearing that students may not be adequately prepared to succeed in English-medium courses.

Concern	Percentage
Too fast	68%
Appropriate pace	20%
Too slow	12%

Table 2: Teachers' Concerns about Pace of EMI Implementation

3.4.2. Teacher Readiness

Self-assessed Proficiency Levels

Teachers were asked to self-assess their proficiency in English. The responses revealed varying levels of comfort with teaching in English. As shown in **Table 3**, 50% of teachers rated their English proficiency as "Intermediate," while 40% considered their proficiency as "Advanced." Only 10% of teachers self-assessed as having "Beginner" proficiency.

Proficiency Level	Percentage
Beginner	10%
Intermediate	50%
Advanced	40%

Table 3: Teachers' Self-assessed Proficiency Levels

The survey also explored access to EMI-specific training or materials. A substantial portion of teachers (65%) reported that they had limited access to professional development opportunities related to EMI. As shown in **Table 4**, only 35% of teachers indicated they had attended EMI-specific workshops or received relevant training.

Access to EMI Training	Percentage
Yes	35%
No	65%

Table 4: Access to EMI-Specific Training

3.4.3. Institutional Support

Resource Availability

Teachers were asked about the availability of resources such as books, ICT tools, and language labs. **Table 5** shows that 72% of teachers reported that their institutions lacked sufficient resources, including updated textbooks, access to language labs, and adequate ICT tools for supporting EMI. Only 28% of respondents confirmed that their institutions provided adequate resources for EMI implementation.

Resource Availability	Percentage
Adequate	28%
Inadequate	72%

Table 5: Teachers' Perception of Institutional Resource Availability

3.4.4. Administrative Guidance and Official Communication

Another critical factor explored was the extent of administrative guidance and communication regarding the EMI transition. **Table 6** shows that 60% of teachers reported receiving little to no official guidance from the administration. In contrast, 25% felt that communication was adequate, while 15% described it as very effective.

Communication Quality	Percentage
Very Effective	15%
Adequate	25%
Little to No Communication	60%

Table 6: Quality of Administrative Communication Regarding EMI

3.4.5. Challenges Identified

Urban/Rural Inequality

One of the key challenges identified was the disparity in resources and opportunities between urban and rural institutions. Teachers from rural areas expressed concerns over the lack of infrastructure, including poor internet connectivity and a scarcity of trained professionals. In **Table 7**, 58% of rural teachers reported

facing significant barriers to accessing resources and professional development compared to only 32% of their urban counterparts.

Region	Percentage of Teachers Facing Barriers
Urban	32%
Rural	58%

Table 7: Urban vs Rural Challenges in EMI Implementation

Misalignment Between Policy and Practice

A significant theme that emerged was the misalignment between the policy's ambitious goals and the practical realities of classroom teaching. **Table 8** highlights that 74% of teachers expressed concern that the current education system and its resources were ill-suited to the EMI transition. Teachers emphasized that the shift from French to English in technical fields, such as engineering and science, posed additional challenges due to the lack of specialized instructional materials.

Misalignment Perception	Percentage
Strongly Agree	40%
Agree	34%
Neutral	20%
Disagree	6%

Table 8: Misalignment Between EMI Policy and Classroom Reality

Psychological and Pedagogical Barriers

Finally, the study found that psychological and pedagogical barriers were prevalent, with many teachers feeling anxious about their ability to effectively teach in English. As shown in **Table 9**, 55% of teachers expressed concerns about their own ability to manage the transition effectively, while 30% were worried about student anxiety and readiness.

Psychological/Pedagogical Barrier	Percentage
Teacher Anxiety	55%
Student Anxiety	30%
Both	15%

Figure 9: Psychological and Pedagogical Barriers to EMI

These findings highlight the complex nature of the EMI transition in Algeria. While there is broad support for English as a medium of instruction, significant barriers exist, including regional inequalities, inadequate resources, and the gap between policy and classroom realities. Understanding these challenges is critical to ensuring that the implementation of EMI is successful and equitable across the country.

4. Discussion

The transition to English as a Medium of Instruction (EMI) in Algeria presents both opportunities and challenges. This section critically analyzes the findings, highlighting the disconnection between policy ambitions and classroom realities, drawing comparative insights from other countries, and discussing the implications for teachers. Additionally, it proposes a conceptual model for EMI readiness tailored to the Algerian context.

4.1. *Policy vs. Practice*

One of the central themes emerging from the findings is the stark disconnection between the high-level policy ambitions surrounding EMI and the practical realities encountered by teachers and institutions. While the Algerian government has embraced EMI as part of its broader vision of global integration and modernization, the pace of implementation has outstripped the readiness of the educational system.

The policy shift toward EMI is driven by the belief that proficiency in English will enable students to access global academic resources, improve employability, and enhance Algeria's competitiveness on the international stage. However, this lofty goal is complicated by a range of challenges, including insufficient language proficiency among teachers, a lack of training in EMI-specific pedagogical methods, and inadequate institutional support (e.g., resources, infrastructure). Teachers have voiced concerns about the feasibility of such a swift transition, particularly in technical disciplines like engineering and science, where specialized vocabulary and subject-specific materials in English are scarce. This gap between policy intentions and the readiness of the educational system suggests

that the transition to EMI may be overly ambitious without a more gradual and well-supported approach.

Moreover, the perceived mismatch between the government's policy and the daily experiences of teachers and students creates a tension that may hinder the successful adoption of EMI. In particular, the lack of adequate professional development programs and the minimal communication from administrative bodies contribute to the growing disconnect between the top-down policy directives and the teachers who are tasked with implementing them in the classroom.

4.2. *Comparative Insights*

To understand the challenges faced by Algeria, it is useful to examine the experiences of other countries that have adopted EMI in their educational systems, such as Morocco and the Gulf States. These countries have gone through similar transitions, and their experiences offer valuable insights.

In Morocco, the government introduced EMI in higher education to boost the country's international competitiveness and improve students' proficiency in English. However, the implementation process faced significant hurdles, particularly in science and engineering fields, where teachers lacked the necessary language skills to deliver courses in English. Additionally, Morocco experienced issues with curriculum alignment and a lack of teaching materials in English. As a result, the country has since emphasized the importance of professional development for teachers and the creation of specialized resources to support EMI (Elhami, 2015).

The Gulf States (e.g., the United Arab Emirates, Qatar, and Saudi Arabia) have made notable strides in adopting EMI across various academic disciplines. However, similar challenges have emerged, particularly in the context of teacher preparedness. These countries have invested heavily in teacher training and the development of English-medium curricula, with a focus on providing teachers with the tools and resources necessary to navigate the transition. They have also implemented policies to ensure that students enter the EMI system with a certain level of English proficiency, offering language support programs before full immersion into

English-medium courses. This strategy of phased implementation and targeted support systems has proven effective in easing the transition[4].

By learning from these examples, Algeria can identify key areas of focus, such as the need for professional development programs, language proficiency enhancement, and curriculum adaptation, to better support its teachers and students through the EMI transition.

4.3. *Implications for Teachers*

The findings of this study underscore the critical need for professional development programs that focus specifically on EMI-related teaching strategies. Teachers in Algeria, particularly those from secondary and tertiary institutions, express the need for continuous training to develop both their language skills and pedagogical expertise in EMI contexts. Without such professional development, teachers may feel ill-equipped to navigate the complexities of teaching in a foreign language, potentially leading to suboptimal learning outcomes for students.

Furthermore, language support is an essential component of the successful implementation of EMI. While many teachers in Algeria self-assessed their English proficiency as intermediate or advanced, the challenge lies in the specialized language required in their specific disciplines. Teachers in fields like engineering, medicine, and the sciences need ongoing support to improve their subject-specific English vocabulary and teaching methods. Language support initiatives could include language workshops, subject-specific English training, and the creation of English-medium resources and textbooks tailored to each discipline.

In addition to language proficiency, curriculum adaptation is necessary to ensure that course materials and assessment methods align with EMI requirements. The current curriculum in Algeria is often rooted in French, which presents a significant challenge when transitioning to English. Curriculum developers must work closely with faculty to redesign courses and assessments that are not only linguistically appropriate but also pedagogically effective in an English-medium environment.

4.4. *Readiness Model*

Given the challenges identified and the comparative insights from other countries, it is crucial to propose a **conceptual model for EMI readiness** tailored to the Algerian context. This model should encompass multiple dimensions of readiness, including:

a. **Teacher Language Proficiency**: Teachers must possess sufficient proficiency in English to effectively teach their subject matter. A focus on enhancing subject-specific English and providing language support is essential.

b. **Professional Development**: Continuous and targeted professional development programs should be offered to teachers, focusing on EMI pedagogy, language skills, and subject-specific training. These programs should be accessible and aligned with the needs of different disciplines.

c. **Institutional Support**: Schools and universities must be equipped with the necessary resources for EMI implementation, including teaching materials, ICT tools, and language labs. Institutional leadership must prioritize communication and provide clear guidance to teachers regarding the transition process.

d. **Curriculum and Pedagogy**: A shift in curriculum design and pedagogy is needed to accommodate the language demands of EMI. This includes the development of bilingual or English-medium curricula, the adaptation of assessment methods, and the integration of language support mechanisms into the curriculum.

e. **Student Readiness**: For EMI to be successful, students must enter the system with a certain level of English proficiency. This can be achieved through language support programs at the pre-university or pre-college level.

In conclusion, the proposed **EMI Readiness Model** focuses on the interconnectedness of teacher preparedness, institutional support, curriculum adaptation, and student readiness. By addressing each of these dimensions, Algeria can foster a smoother transition to EMI and ensure its long-term success.

The discussion highlights the challenges and opportunities that come with implementing EMI in Algeria. While the policy of adopting EMI is well-intentioned, the reality is that many obstacles remain, particularly in terms of teacher readiness, institutional support, and curriculum adaptation. By drawing lessons from other countries that have undergone similar transitions and focusing on the key elements of teacher training, language support, and institutional preparedness, Algeria can develop a more effective strategy for implementing EMI. The proposed readiness model provides a conceptual framework for guiding the transition, with a focus on continuous professional development, the alignment of curricula, and the creation of an enabling environment for both teachers and students.

4.5. *Conclusion*

The transition to English as a Medium of Instruction (EMI) in Algeria, while grounded in a bold vision of global integration and academic modernization, reveals significant gaps between policy ambition and classroom reality. The findings from this study emphasize the complexity of this shift and highlight the crucial role that teachers, institutions, and policymakers play in ensuring its success. Although teachers express support for EMI, the overarching picture reveals their overwhelming lack of preparation, paired with an institutional landscape that is ill-equipped to fully embrace this change.

5. Summary of Key Findings

The study reveals that while teachers are supportive of the EMI initiative, believing in its potential to elevate Algeria’s academic and international standing, they face a daunting challenge: they are unprepared. Self-assessed language proficiency among teachers is often insufficient, and many feel unequipped to deliver lessons in English, particularly in specialized subjects like science and engineering. This gap in proficiency is exacerbated by the lack of EMI-specific training and supportive materials tailored to their disciplines.

In parallel, schools and universities lack the infrastructure necessary to facilitate the smooth implementation of EMI. The availability of English-language textbooks, digital tools, and language

labs is limited, creating significant barriers for both teachers and students. As a result, the educational system faces a dual challenge: enhancing teacher preparedness while simultaneously building the institutional capacity to support EMI.

6. Recommendations

a. In light of these findings, the following recommendations are proposed to facilitate a smoother and more effective transition to EMI in Algeria:

b. **Gradual Implementation**: A phased approach is essential for ensuring that both teachers and students can adapt to EMI without overwhelming them. This could involve introducing EMI in stages, starting with specific departments or programs that are most ready, and expanding as infrastructure and teacher training improve.

c. **Targeted Teacher Training and Certification**: It is crucial that professional development programs focus not only on general English proficiency but also on **discipline-specific language training** and **pedagogical strategies** for EMI. Certification programs that recognize the expertise of teachers in delivering EMI courses would provide both recognition and motivation for educators to engage with this shift effectively.

d. **Development of an EMI Framework Tailored to Algeria**: An adaptable EMI framework should be developed to address the unique challenges of the Algerian context. This framework would outline clear guidelines for teachers, institutions, and policymakers, covering areas such as language support, curriculum adaptation, and assessment methods. It should also ensure alignment with national educational goals and international best practices.

7. Limitations & Further Research

While this study provides valuable insights into the challenges and opportunities of EMI in Algeria, several limitations should be acknowledged. The study's sample size was limited, primarily focusing on a small group of secondary and tertiary-level teachers from urban areas. Future research should scale up to include a broader,

national sample to capture a more comprehensive understanding of EMI's impact across different regions, including rural areas where challenges may differ.

Additionally, this research focused primarily on the experiences of teachers. To fully understand the effectiveness of EMI, student perspectives are essential. Future studies should explore how students perceive EMI, how it affects their learning outcomes, and how they adapt to the shift in language of instruction. This would offer a more holistic view of the EMI transition and provide further direction for policy development.

In conclusion, while the transition to EMI in Algeria holds significant potential, it requires careful planning, targeted interventions, and substantial investment in both teacher preparedness and institutional infrastructure. Only with a well-supported, gradual approach can Algeria realize the full potential of EMI, ensuring that its teachers and students are equipped to succeed in a global academic environment.

Footnotes

1 Macaro, E. English Medium Instruction: Content and language in policy and practice. Oxford University Press. 2018.
2 Sahraoui, N. Education reform and linguistic anxiety: The EMI dilemma in Algeria. International Journal of Education and Development, 2020. 5(2), 45–54.
3 Tamtam, A., Gallagher, F., & Olabi, A. Higher education in Algeria: Challenges and policy perspectives. International Journal of Higher Education Management, 2012. 28(1), 20–34.
4 Macaro, E. English Medium Instruction: Content and language in policy and practice. Oxford University Press. 2018.

References:

•Airey, J. (2016). EAP, EMI and the internationalization of higher education in Europe. In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), The Routledge Handbook of English for Academic Purposes (pp. 89–100). Routledge.
•Coleman, H. (2006). English-medium teaching in European higher education. Language Policy, 5(1), 1–17.
•Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction: A growing global phenomenon. British Council.

•Hamzaoui, H. (2017). Language policy and planning in Algeria: A historical overview. Mediterranean Journal of Social Sciences, 8(5), 183–189.
•Macaro, E. (2018). English Medium Instruction: Content and language in policy and practice. Oxford University Press.
•Mehdi, M. & Ameziane, H. (2023). Teachers' readiness for EMI in Algerian higher education: A preliminary analysis. Journal of Language Teaching and Research, 14(1), 67–75.
•Ouakrime, D. (2021). Language planning and EMI in the Maghreb: Between reform and resistance. In M. Lasagabaster & A. Doiz (Eds.), Language Learning and Teaching in Multilingual and Multicultural Contexts (pp. 195–211). Springer.
•Sahraoui, N. (2020). Education reform and linguistic anxiety: The EMI dilemma in Algeria. International Journal of Education and Development, 5(2), 45–54.
•Tamtam, A., Gallagher, F., & Olabi, A. (2012). Higher education in Algeria: Challenges and policy perspectives. International Journal of Higher Education Management, 28(1), 20–34.
•UNESCO. (2022). Policy frameworks for multilingual education: Case studies from the MENA region. Paris: UNESCO Publishing.

Impact Of Arabic And Islamc Education Towards Eradicating Extremism Among Youths In Secondary Schools In Nigeria: A Pedagogical Approach

AHMAD GARBA[1],*
[1] Federal University of Kashere, Gombe State Nigeria. Department of Arts and Social Science Education, (Nigeria), Ahmadgarba315@gmail.com

Submission Date:	Revision Date:	Publication date:
25/03/2025	30/04/2025	**15/06/2025**

Abstract:

Extremism is often associated with a form of a wrong and strict interpretation of Islamic texts, which is contrary to the right teachings of the Noble Prophet(SAW). a combination of individual and collective interests, peer pressure and grievances - including Islamophobia - have led some young Muslims to gradually embrace radicalism, this is sometimes promoted by formal and informal teaching practices that use narrow religious elements that shape the ideology of religious fundamentalism. This can leave people vulnerable to negative influences. This paper aims to determine how Islamic education can face these challenges, which includes religious radicalism among youths, it reviews some existing data and publications to find out how Arabic and Islamic education can promote peace, tolerance, and critical thinking to challenge extremist ideologies among youth in secondary schools in Nigeria, with focus on curriculum and pedagogical approaches. The study outlines the research process, which includes defining the objectives, research questions and methods used, the key findings of the study show that good Islamic teachings can eradicate support for religious extremism, as well as emphasizing values such as compassion, justice, critical thinking and interfaith dialogue are important in it creating peace between communities, the study also shows the need for continuous evaluation and development of scalable educational interventions. As well as synergistic collaboration between teachers, policy makers, and researchers to create a sound Islamic education programs that promote peace and combat extremism among young people especially those at the secondary level.

Keywords: Islamic education, extremism, curriculum, pedagogy.

* AHMAD GARBA

1. Introduction:

The situation in Nigeria has deteriorated, which has led to kidnapping, theft, corruption and abuse of children and adults. Religious education is the antidote to the effects of moral decay in this country. [1] Religious curriculum can be implemented in Nigerian educational institutions to inculcate morality and ethics in students. This is why Otto (2007) argued that although there are still incidents of religious extremism, economic abuse, false power, false religious leaders and sexual immorality, the importance of religious teachings in society cannot be eliminated. The relationship between religion and education is back again as these powerful and national governments negotiate a new role for religion in their educational policies. Religion and education are related by nature and theology, which allows them to make important contributions to the dissemination of knowledge. Adrien (2018) says that religion is a strong belief in a higher power or authority that controls the destiny of mankind. In today's world, religion and education seem to be two different ways, but they are the pillars when it comes to the current education system. [2] Religious education is an important part of education in all types of schools, whether secular or religious schools, Islamic, Jewish, Christian or Sikh. The main purpose of schools is to help people understand religion and how it plays an important role in people's lives and to help them progress. The history of education in Nigeria shows that Islam has long been associated with education, and Islam has a strong relationship with the development of education in Nigeria.[3] In Nigeria, religious organizations have turned their work to educate the next generation. Education is a never-ending process that leads to the creation of something valuable.

According to Otto and Jimigbe (2020), religion helps to provide information, skills, attitudes and values that enable a person to grow and become a member of society. Education is one of the ways to change the society through them, with the aim of human development and thinking. It encompasses all aspects of life, spiritual, physical and

mental, with one goal in mind: a better life. Education in Nigeria has had a positive impact on the development of the country. It is considered as a tool for social development, development and social structure. religious subject is taught in primary, middle and high schools to improve children's religious education. Religious education may seem difficult to master at home, but it can help children understand the meaning and purpose of existence and the concept of good and evil. In this regards,

Therefore, Islamic education centers on teaching individual a complete way of life, with emphasis on morality, equal opportunity, inclusivity and justice. Arabic and Islamic education is one of the most important subject that teaches attitudes, morals, etiquette and values that make an individual grow and become a functional member of his society.

2. RELEVANCE OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE SOCITY:

According to Onofogie and Murdi (2017), religious education can be a good way to introduce young people to community service and social norms and values. Children learn about many religions and their traditions, customs and beliefs through religious education. It also develops tolerance and mutual respect in children. Religious education helps students to know and accept the value of each person in a different society, it creates human interaction with others.[4] One of the most recognized benefits of religious education is that it helps students understand the role that different religions play in our society. Religious education is an important part of the school curriculum and should permeate the welcoming atmosphere of the school. It helps students engage in religious stories and develop inquisitive and respectful attitudes.[5] It exposes students to many cultures and religions through lessons about myths, people, places and important historical periods, as well as artifacts and beliefs that are part of the daily life of the community. Students learn about their rights Their work and the necessity of interfaith communication, and expand the understanding of religions, beliefs and differences.[6] Religious education teaches people to respect differences and encourage understanding and respect

between cultures. It helps students grow Spiritual, moral, social and cultural. Religion is an important factor in human life, and it contributes to multiculturalism and anti-racism. It has long-term positive effects, such as strengthening Equality, unity, peace and happiness. This is consistent with the position of Ottoh and Edgakpo (2021), They believe that religions and morals also help to maintain the morality of society, thus helping to avoid crime. and instability. Teachers can draw on their own and others' resources to help students to have a true respect for the spiritual side of religion, which promotes self-awareness, respect and open - mindness, communication, patience. teamwork and problem solving skills.

3. IMPORTANCE OF ACQUIRING RELIGIOUS KNOWLEDGE TO YOUTHS

There are many reasons why teaching religious values to young people is important and necessary, including:

1. Enhancing moral values: Teaching religious values helps people acquire sound moral principles, such as honesty, justice, loyalty, generosity, mercy, and benevolence, and makes them possess the good morals required in society.

2. Enhancing personal identity: Teaching religious values is one of the factors influencing the formation of personal identity, as it helps people define their basic values, and emphasizes the importance of faith in Allah and adherence to the teachings of the Islamic religion.

3. Preserving the family: Teaching religious values helps the family adhere to Islamic values and principles, and contributes to building bonds of love and communication between family members, and helps achieve stability and peace within the family.

4. Personal development: Teaching religious values develops positive thinking and increases religious and cultural awareness among people, and works to improve their behavior and relationship with the people around them, and motivates them to achieve success in various areas of their lives.

5. Contributing to building society: Teaching religious values can help build a strong and cohesive society, characterized by cooperation and solidarity among its members, and works to achieve peace and social stability.

4. ISLAMIC HERITAGE AND BASIC EDUCATION TO DEFEATING EXTREMISM IN SCHOOLS

The political response to the threat of extremism nowadays has focused on law, security and intelligence. Although the problem is beginning to get out of hand, this one-size-fits-all response, which includes anti-government policies in schools, appears to be repeating itself in a radical way. The implementation of security and surveillance policies in society not only creates the risk of restricting people's rights, but also of isolates Muslims from the larger society. This is not inconsistent with the interpretation of Islam that extremists use in the complaints of some Muslims. Anti-extremism laws create fear among teachers and students, the best solution is to create a long-term education system that supports Muslim communities in addressing the rise of religious extremism among their members. The root of the problem is the dominance of an indoctrinatory teaching and learning about Islam. This has led to the confinement of Islamic knowledge to the illegal transfer of precious texts. This form of Islamic education is used by extremist employers in both majority and minority Muslim communities. Islam has a rich tradition of critical scholarship and shares the prophetic teachings of the Abrahamic religions that require constant self-examination, so that believers can remain steadfast in their faith.[7]

5. MEANING OF RELIGIUOS EXTREMISM

Extremism is associated with a form of religion that involves an extreme interpretation of Islam. A combination of complex individual or collective needs, peer pressure, and personal grievances – including Islamophobia – have led some young Muslims to adopt extremist views. This is due to formal and informal teaching practices that use narrow religious content that form the ideology of religious fundamentalism. The results can leave people vulnerable to negative influences, and can be used to legitimize hatred. Teachers in schools

have been asked to look for signs of extremism, and to address this, we need to challenge teaching practices, including those found online. We need to equip young Muslims with Islamic religious knowledge that combines intellectual skills with cultural understanding to help them engage intelligently and confidently in matters relating to religion and the rest of society. Unfortunately, to date, neither Muslim communities nor education policymakers have shown interest in promoting such types of education.[8]

I have been working for a long period of time on how Arabic and Islamic education can bring about religious "affinity" among young Muslims in Nigeria. Our work describes three types of "religiosities." The first is clear religious identity, which is mostly observed among women and young people who want to affirm the importance of Islam rather than merely affirm it; the second is "proselytization," where Islam functions only as a culture; and the third is "foreclosed", which makes people vulnerable to extremist voices. In response, we have developed a comprehensive and thoughtful Islamic education program to meet the needs of Muslim students in Nigeria. A number of Muslim scholars have now been trained in this program. Evidence shows that it provides a useful model for addressing the root causes of radicalization among young Muslims, and allows for direct action at the community level. Beyond primary prevention, this project should also be part of the rehabilitation of returning Boko Haram fighters and others who have some kind of Islamic indoctrination.

The comprehensive religious education provided by many community schools will complement this approach by enabling students, including young Muslims, to develop a good understanding of Islam and its contemporary discourses. Rather than surveillance, schools need to encourage collaboration between religious education teachers and Muslim educators. This will help students gain more knowledge about Islam and develop the capacity of Muslim students to challenge their religious interpretations. There is currently a lack of specific Muslim teacher training programs and community education management for various Islamic educational institutions in Nigeria. In collaboration with universities and relevant agencies, Muslim communities need to develop curricula and standards for teaching

Islam in various Islamic educational settings including schools and mosques. A special body could be established to monitor the systems, especially for teaching Islam in prisons.

Presently, there are a number of highly skilled professionals responsible for teaching and maintaining community education in various Arabic and Islamic educational institutions in Nigeria. In collaboration with universities and relevant authorities, the Muslim community needs to establish an educational system and standards for teaching Islam in various Islamic learning venues, including madrasas and mosques. A professional body can be formed to monitor regulations, especially with regard to Islamic teaching in prisons. Islamic extremism can be defeated through strong and skilled local intervention. The fight against extremism must involve a balanced and long-term educational response where Muslim communities, without bias, can join a broader civic and academic movement to address it.[9]

6. IMPACT OF NEW ARABIC AND ISLAMIC CURRICULUM ON ERADICATING RELIGIOUS EXTREMISM: A RECOMMENDATIONS FROM OTHER COUNTRIES

Many countries and institutions have implemented new curriculum systems in place Islamic knowledge to fight extremism effectively, showing various ways and strategies, for example, in Saudi Arabia, the Ministry of Education has developed a revised curriculum that emphasizes critical thinking, adaptability, and patience. This initiative includes updating textbooks that promote a correct understanding of Islam, focusing on the principles of peace and coexistence while lying radical interpretation. The curriculum encourages students to engage critically with religious texts and teaching, promoting a deep understanding of Islamic values that reject violence and extremism.

In Malaysia, the Islamic Religious Education System for Schools includes elements on multiculturalism and mutual understanding. The curriculum promotes tolerance and mutual respect between students of different races and religions, which reflects the diverse culture of Malaysia heritage as strength. It includes activities that encourage discussion and collaboration between students from

different communities, and strengthen the understanding of unity and solidarity.[10]

In the UK, programs such as the 'Understanding Islam' curriculum has been developed by The Islamic institute and Research academy (iERA) aims to provide comprehensive and comprehensive understanding Islam for Muslim and non-Muslim students. This program focuses on optimization global values of peace, compassion, and justice, while dealing with the interpretation of religious extremism inscription. It encourages critical thinking and discussion among students, encouraging them to challenge Radical ideologies also contribute positively to their communities.

In Indonesia, the Ministry of Religious Affairs implemented the 'Character Building Program in Islamic schools (madrasah) that combine Islamic teachings with public and social responsibility. This curriculum emphasizes the values of tolerance, respect for diversity, and social justice. Equipping students with knowledge and skills in order to be responsible and ethical. It includes community service projects and extra curricula projects that promote interfaith dialogue and cooperation, which promote the culture of peace with one another. [11]

These research studies show the different ways some countries and institutions are taking to integrate values of tolerance, peace, and coexistence in the Islamic curriculum. By highlighting these proactively, teachers and policy makers can draw valuable lessons and best practices to inform their own efforts to prevent extremism through education.

7. PEDAGOGY AS A MEANS OF ERADICATING RELIGIOUS EXTREMISM

Different teaching methods are used to teach Islamic knowledge and their purpose address radicalization effectively.[12] The common method is:

7.1 PARTICIPATORY AND COLLABORATIVE LEARNING: which encourages collaboration and critical thinking among students.

This method often involves group discussions, debates, and role-playing exercises to explore and challenging radical ideologies through the lens of Islamic teachings. By engaging students actively in learning process, teachers can give them the opportunity to develop their own interpretation of religious books and principles, promoting a deep understanding of the Islamic message of peace and tolerance.

7.2. CONTEXT MAPPING: Another effective teaching method is context mapping, which includes the integration of Islam teaching to contemporary issues and real life situations.[13] This way helps students understand how Islamic values and principles can be used in their daily lives for improvement harmony between the community and the fight against extremism. Academics can use case studies, current events, and multimedia resources to illustrate the relevance of Islamic teachings in dealing with modern challenges, intellectual development of empathy and responsibility among students.

7.3. TECHNOLOGY ENHANCED METHOD: The use of technology enhanced learning is increasingly linked to Islamic education.[14] Online platforms, multimedia, and digital resources Simulations can provide interactive and interactive learning experiences that appeal to today's technology students. These tools can be used to explore complex issues related to radicalization and student empowerment to critically analyze and evaluate information from multiple sources.

7.4. ROLE MODELING: role modeling is another effective method of learning where teachers themselves set the example Islamic values of tolerance, respect, and compassion in their interactions with students.[15] By incorporating these principles, teachers can motivate students model these values and attitudes in their lives, promoting positive and inclusive learning the environment. interactions with students.[16] By incorporating these principles, teachers can motivate students model these values and attitudes in their lives, promoting positive and inclusive learning the environment.

7.5. EXPERIENTIAL LEARNING METHOD: Experiential learning method, such as community service projects and religious field trips sites, can provide students with a useful opportunity to use

their knowledge and skills in development peace and understanding in their community.

By using these various learning methods, Islamic teachers can create energy and strength an inclusive learning environment that encourages students to resist extremist ideologies and contribute good for the community according to the principles of Islam.

8. Conclusion and Results:

Having mentioned some negative impact of religious extremism among youths in Nigeria, as well as some factors that led to the religious extremism among youths in schools, the researcher believes that there are many best and practical solutions that would help towards eradicating such practices among youths. Despite the fact that Arabic and Islamic education programs aimed at countering extremism, also provide valuable insight into effective strategies and the methods. One of the best practices is to:

- Incorporate critical thinking techniques into Arabic and Islamic curricula. Studies have shown that programs that encourage students to critically study and evaluate religion teachings and their impact on everyday issues are more effective in dealing with extremist ideologies. By developing critical thinking, students have the ability to question and challenge radical ideas narratives, and providing a deeper understanding of Islamic principles of peace and tolerance.

- Another good practice involves promoting dialogue and mutual understanding. Educational programs that emphasizes the significance of unity between Islam and other religions, and importance of Religious tolerance and coexistence have been shown to reduce prejudice and improve community cohesion. These activities provide practical opportunities for students to use their knowledge and skills in solving problems community challenges and improving peacekeeping operations. Involving parents and community members in educational activities can enhance them effect.

- Professional development and capacity building projects to teachers is essential to ensure that they are provided with skills and

knowledge necessary to effectively implement the curriculum aimed at combating extremism. Training programs that provide teachers with resources, guidance, and collaboration opportunities can assist in developing their ability to engage students in meaningful dialogue and promote positive social change.

9. Footnotes

[1] - Adrien, M. N. (2018). Importance of religious teachings in education. Targeted Study. Retrieved from https://targetstudy.com/articles/importance-of-religious-teachings-in-education.html, Pp:90.

[2]- Ekpendo, O. A, & Ogbonnaya L. U. (2016). Traditional ethics and the maintenance of social order in the Nigerian society. European Scientific Journal, 10(29), pp:46.

[3] - Okem, O.O. (2020). Language Game and Religious Belief. Interference: Journal of Language, Literature, and Linguistics, 1(2), pp: 67.

[4]- Pamyatlha, D. (2013). Assessing the multi faith religious education curriculum in Botswana public secondary schools. Educational Research International, 2(1), pp:89.

[5] - Adrien, M. N. (2018). Importance of religious teachings in education. Targeted Study. Retrieved from https://targetstudy.com/articles/importance-of-religious-teachings-in-education.html

[6]- Ottuh, P.O.O. & Jemegbe, M.O. (2020). Communication in religion and its integrative implications for society. Pinisi Discretion Review, 4(1), pp: 10.

[7]- Mursaleen, S. Y. (2022). Islamic Theology as a Counter Narrative to Terrorism: Analyzing the Content, Extent and Impact of Dr Muhammad Tahir-ul-Qadri's Works on Counter-Terrorism. Pp: 90.

[8]- Ali, N. et, al: (2021). Interreligious literacy learning as a counter-radicalization method: A new trend among institutions of Islamic higher education in Indonesia. Islam and Christian–Muslim relations, 32(4), pp:89.

[9]- Alimron, A, et, al. (2023). Character Education Model in Islamic Higher Education. AlIshlah: Jurnal Pendidikan, 15(3), pp:34.

[10]- Ahmed, K., Belanger, P., & Szmania, S. (2018). Community-focused counter-radicalization and counter-terrorism projects: Experiences and lessons learned. Rowman & Littlefield. Pp:80.
[11]- Alimron, A, et, al. (2023). Character Education Model in Islamic Higher Education. pp:40.
[12]- Ali, N. et, al: (2021). Interreligious literacy learning as a counter-radicalization method: pp: 78.
[13]- Kilag, O. K, et, al. (2023). Optimizing the Teaching of Values Education Strategies for Integration and Contextualization. Pp:123.
[14]- Al Musawi, A. S. (2016). Use of social media in technology-enhanced learning, In Transforming Education in the Gulf Region. pp:138.
[15]- Hussin, N. H, et, al, (2019). Embedding values in teaching Islamic education among excellent teachers. Journal for Multicultural Education, 13(1), pp:18.
[16]- Mustapa, K, et, al. (2023). Technology enhanced education: nurturing the digital generation-experiences in islamic schools in indonesia. International Journal of Teaching and Learning, 1(1), pp:164.

10. References:

1. Adrien, M. N. (2018). Importance of religious teachings in education. Targeted Study. Retrieved from https://targetstudy.com/articles/importance-of-religious-teachings-in-education.html
2. Ahmed, K., Belanger, P., & Szmania, S. (2018). Community-focused counter-radicalization and counter-terrorism projects: Experiences and lessons learned. Rowman & Littlefield.
3. Al Musawi, A. S. (2016). Use of social media in technology-enhanced learning, In Transforming Education in the Gulf Region, Routledge.
4. Ali, N., Afwadzi, B., Abdullah, I., & Mukmin, M. I. (2021). Interreligious literacy learning as a counter-radicalization method: A new trend among institutions of Islamic higher education in Indonesia. Islam and Christian–Muslim relations, 32.
5. Alimron, A., Syarnubi, S., & Maryamah, M. (2023). Character Education Model in Islamic Higher Education. AlIshlah: Jurnal Pendidikan, 15(3).

6. Ansary, A. F. (2008). Combating extremism: A brief overview of Saudi Arabia's approach. Middle East Policy, 15(2).
7. Cook, B.J. (2018). Islam-history of Islamic education, aims and objectives of Islamic education.
8. Edgakpo, P. E. (2021). The role of religion in value education in Nigeria. European Center for Research, Training and Development, 4(9).
9. Ekpendo, O. A., & Ogbonnaya L. U. (2016). Traditional ethics and the maintenance of social order in the Nigerian society. European Scientific Journal, 10(29).
10. Hussin, N. H., & Tamuri, A. H. (2019). Embedding values in teaching Islamic education among excellent teachers. Journal for Multicultural Education, 13(1).
11. Kilag, O. K., Catacutan, A., Miñoza, M. L., Arcillo, M., Espinosa, S., & Figer-Canes, R. M. (2023). Optimizing the Teaching of Values Education Strategies for Integration and Contextualization. Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education, 1(1).
12. Mursaleen, S. Y. (2022). Islamic Theology as a Counter Narrative to Terrorism: Analyzing the Content, Extent and Impact of Dr Muhammad Tahir-ul-Qadri's Works on Counter-Terrorism.
13. Mustapa, K., Gagaramusu, Y. B. M., Palandi, E. H., Syakhrani, A. W., & Towpek, H. (2023). Technology enhanced education: nurturing the digital generation-experiences in islamic schools in indonesia. International Journal of Teaching and Learning, 1(1).
14. Niemi, P.M., Benjamin, S., Kuusisto, A., & Gearon, L. (2018). How and why education counters ideological extremism in Finland. Religions, 9(12), 420.
15. Onofogie, S., & Mordi, J. F. (2017). Religious education a vital tool for sustainable development in Nigeria. International Journal of Religious and Cultural Practice, 3(1).
16. Onyemhaw, C. J. B. & Otto, K. L. (2015). The contributions of the Christian missionaries in building the Nigerian nation, 1840-1960. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4(2).
17. Ottuh, P.O.O. & Idjakpo, O.G. (2021). Imperativeness of Ethics in Christianity: Perspectives and Praxis. KIU Journal of Social Sciences, 7(1).

18. Ottuh, P.O.O. & Idjakpo, O.G. (2021). Ludwig Wittgenstein: Towards a meaningful talk about religion. Jurnal Predestination: jurnal of Society and Culture, 1(2).
19. Ottuh, P.O.O. & Jemegbe, M.O. (2020). Communication in religion and its integrative implications for society. Pinisi Discretion Review, 4(1).
20. Palmer, M., & Palmer, P. (2008). Islamic extremism: causes, diversity, and challenges. Rowman & Littlefield.
21. Pamyatlha, D. (2013). Assessing the multi faith religious education curriculum in Botswana public secondary schools. Educational Research International, 2(1).
22. Parhan, M., Sauri, S., Majid, A., & Nurihsan, A. J. (2014). Contextual teaching and learning model: Its application in teaching prayer values in islamic education. International Journal of Education and Management Studies, 4(4).
23. Okem, R. (2013). The national Christian religious studies curriculum and the imperative for change in an era of globalization. Asian Academic Research Journal of Multidisciplinary, (AARJMD), 1(6).
24. Woodward, M., Rohmaniyah, I., Amin, A., & Coleman, D. (2010). Muslim education, celebrating Islam and having fun as counter-radicalization strategies in Indonesia. Perspectives on Terrorism, 4(4).

إنشائيّة الأسْطورة في رواية " تُوجـان" لآمنة الرّميـــلـي: مقاربة في بناء المعنى وتأويله

The Constructive Nature of Myth in the Novel "Tujan" by Amina Al-Ramili: An approach to constructing and interpreting meaning

د.منصور زيدان [1,*]

[1] جامعة قابس، (تونس)، Ziden.Mansour1@outlook.fr

تاريخ الإيداع: 2025/03/27 **تاريخ المراجعة:** 2025/04/28 **تاريخ النشر:** 2025/06/15

ملخص:

نهتمّ في هذه الدّراسة بالأسطورة وقد صارت نصًّا رئيسيًّا يبْني نصّ رواية " توجان" للجامعيّة والأديبة التّونسيّة آمنة الرّميلي. ونسْعى إلى تأويل أشكال حضور الأسطورة ودورها في مُكوّنات البناء الرّوائيّ انطلاقًا من العنوان ومرورًا بالشّخصيّات والأحداث التي تُؤدّيها في الرّواية مع بنية الإطاريْن الزّمانيّ والمكانيّ حتّى الانتهاء إلى مُحاولة تأويل المعنى الذي تُولّده الأسطورة في رواية "توجان". ونظلّ نُؤكّد على امتداد الدّراسة أنّ الأسطورة التي مثّلتْ جوهر رواية "توجان" قد منحت السّرد فيها خصائص فنّيّة ودلاليّة هامّة .

الكلمات المفتاحية: آمنة الرميلي- الأسطورة- توجان- التّأويل- المعنى..

Abstract:

In this study we are interested in myth that becomes the main text in the novel of “ Toujane” for the Tunisian outhor Amna Rmili. We attempt to the interpretation of the myth’s presence and also the study of its role in the components of novel’ structure starting from the title and passing by the characters and the events performed in the novel with the structure of temporal and spatial frameworks until the closing to the attempt of the meaning’ interpretation generated by myth in the novel “ Toujane”. Furthermore, We keep on confirming along the novel that the myth representing the novel’s essence confers the narration’s artistic and semantic characteristics.

Key words: Amna Rmili- myth- Toujane- meaning- interpretation.

* د. منصور زيدان

تقديم:

نبْني هذه المقالة العلميّة على مُصادرةٍ مركزيّةٍ نعْتمدها الأساسَ للبحْث والنّظر في هذا الموضوع. و مفادها أنّ التّأويل في عُموم ما يعْنيه فهْمًا و تعريفًا لا يعْدو أنْ يكون حوارًا يجْري بيْن النّصّ -أيّ نصٍّ - وهو مُعتبَرٌ مُنجزًا كائنًا و حدثِ القراءة فعلًا راهنًا، أ يْ إنّ التّأويل هو الحوار يدُور بين ما كان و انْتهى و انْغلق نصًّا و ما يكون و يتعيّن و ينفتح قراءةً. ويبْدو مِنْ نافلِ القول إنّ ما يجمع الإنسانَ بالوُجود مُطلقًا هي اللّغة وسيطًا يَصِل أحدهما بالآخر متى استوتْ نصوصًا مُبدَعةً قدْ تتنافر مُقوّماتُها الأجناسيّة وتتغاير، وقدْ تتشابه خصائصُها البلاغيّة حتّى لتكاد تتطابق. وبناءً على ما تقدّم أعْلاه فقدْ تعدّدتْ وتنوّعتْ المناهجُ والمُقارباتُ التي تبْتغي تأويلَ النّصوص. فكانتْ مدارسُ مُختلفةٌ لعلّ مِنْ أهمّها وأبرزها في قراءة الآثار الأدبيّة و مُحاولة الوقوع على المعْنى فيها تدبّرًا و فحصًا و مُحاورته قصْد فهْمه تحليلًا و تأويلًا الشّكلانيّة والسّيميائيّة والتّداوليّة والإنشائيّة... هذه المقارباتُ و المدارسُ وغيرها في القراءة و التّأويل تجعل مطلوبَها وغايتَها فهْمَ النّصّ بالحفر عميقًا في طبقاته المُتراكمة المُتراكبة و في بناه الثّاوية لتنفذ إلى المُحْتجبِ البعيدِ والمُسْتترِ الخفيّ عبْر تأويلِ مُولّدٍ للمعْنى Herméneutique instauratives du sens[1]على العكس تمامًا مِنَ التّأويل المُختزلHerméneutique réductives[2]- والمُصطلحان لجيلبر دورانGilbert Durand- أوْ تأويل الفراغ كما يُسمّيه جون جاك وينبورغر Herméneutique du vide[3]لأنّ :" الهيرمينوطيقا تعْني فنّ تأويل النّصوص."[4]

إنّ فعْل التّأويل إذنْ لا يُمكن أنْ يكون إلّا بالسّعي إلى بلوغ المسْكوت عنه والعمل على استقراء مظاهر الأدبيّة فيه. فالأكيد أنّ:" موضوع علْم الأدب ليس الأدب، وإنّما الأدبيّة، أيْ ما يجعل عملًا ما أدبيّا." حسب عبارة رومان جاكبسون Roman Jakobsonالأثيرة. فسياقُ التّأويل معنيٌّ بتفكيك النّصوص تفكيكَ بناءٍ وتدبّرٍ لخصائص القول المائزة، ما يجعله سياقًا لا يني يتجدّد ويغْنى مِنْ قارئٍ إلى قارئٍ آخر غيره. فإذا النّصّ مُلتقىً لمُمكنات قرائيّة لا تنْتهي، وإذا هو موسومٌ بالانفتاح المُستمرّ لا يُحدّ. وهو ما يجعل التّأويل فعلًا مُنتجًا لا مُختزِلًا. ولا إمكان للقول فيه بالقراءة الواحدة المُطلقة ولا بالانتهاء إلى الدّلالة المُفردة أو المعْنى الواحد لأنّ:" الشّخص الذي يُحاول فهْم نصٍّ مَا هو دائمًا شخصٌ في شروعٍ. فهو يشرع في معْنى مَا للنّصّ ككلٍّ حالما ينْبثق معْنى أوّليّ في النّصّ. وهذا المعْنى ينْبثق فقط لأنّ هذا الشّخص يقرأ النّصّ وهو مُحمّلٌ بتوقّعاتٍ مُعيّنة بخصوص معْنى مَا."[5]. فالقارئ/المُؤوّل وهو يُقارب النّصّ إنّما هو " يشرع" في بناء المعْنى وفق قدراتٍ قرائيّةٍ مُنتجةٍ وفعّالةٍ. على:" أنّنا لا نستطيع أنْ نُضفيَ عليه كلّ المعاني التي قدْ نستطيع ربْطها بالنّصّ عنْ طريق الشّفرة التّأويليّة."[6] لأنّ فعْل التّأويل ليس عمليّة مُنفلتة مِنْ كلّ ضابطٍ ولا هي مُتمرّدة على كلّ حدٍّ أو قيدٍ. ولذلك فإنّ الثّابت أنّ:" النّصّ إنْ هو إلّا نسيج فضاءات بيضاء، وفرجات ينْبغي ملؤها. ومَنْ يبثّه يتكهّن بانّها فرجات سوف تُملأ فيتركها بيضاء."[7]. بيْد أنّ القارئ -وهو ينْهض بدوْر المُؤوّل-على رأي أمبرتو إيكو Umberto Ecoيمتلك فقط جدولًا مِنَ الإمكانيّات المشروطة والمُحدّدة بدقّة. وهو ما يجعل الفعْل التّأويليّ لا يُمكن أنْ يُفلت مِنْ مُراقبة المُؤلّف.

إنّ التّأويل بالمعْنى الذي توضّح لنا أعلاه يجعل مِنَ الأسطورة بِمَا هي قديمًا وحديثًا شكلٌ ثقافيٌّ رمزيٌّ وأداةٌ لتمثّل العالَم والوُجود مَكْمَنَ المعْنى وحاملَه وبانيَه في رواية " توجان "[8] للأديبة التّونسيّة آمنة الرّميلي[9]. فنحن نُقدّر أنّ المنْفذ الأسْلم والأنْسب لبلوغ ما غار وانْدسّ مِنَ المعاني في رواية " توجان" يكون منْ زاوية تنافذ الإحاليّ والأسْطوريّ في السّرد. فهي روايةٌ تُنتج إنشائيّتها الخاصّة مِنَ الاشتغال على الدّمج الفنّيّ بيْن الأسْطوريّ والمرجعيّ،

فتُوجّه القارئ/ المُؤوّل نحْو المعْنى ومعْنى المعْنى. ولهذه الميزة الفنيّة اللّافتة تبدو روايةُ " توجان" حين المُلامسة القرائيّة الأولى حكايةَ مكانٍ كائنٍ مُتعيّنٍ واقعًا هو مدينة تُوجان بأقاصي الجنوب التّونسيّ، وهي قراءة أوّليّة تُعطي انطباعًا مُبكّرًا أنّ حكاية المرجع كثيفة، وأنّ الرّواية لا تعْدو أنْ تكون مُجرّد نقلٍ لسيرة مكانٍ معْلومٍ وإخبارٍ عنْ أهْله ونسْجٍ لحكاية ساكنيه ونسْخٍ لِمَا كان منهم. وتدْعم هذا الانطباعَ الأوّليَّ وهو يمْنح معانيَه المُباشرة حكاياتُ العشق المُلتهب العنيف بين شخصيّاتٍ عديدةٍ، ومشاهدُ اللّذّة تفور، والصّراعاتُ تنشأ وتُخاض حوْل الماء، والمكائدُ تُحاك، والموتُ يعمّ وينتشر حاصدًا حيواتٍ عديدةً. ولكنّ التّأويل يُوقفنا على نصّ الأسطورة الذي يطفر أحيانًا على سطْح السّرد فيظهر، ويتحجّب أغلب الأحيان فيتستّر ولا يمْنح نفسه إلّا بعْد جُهدٍ ومُكابدةٍ. فالأكيد أنّ خاصيّة المرْويّات في هذه الرّواية أنّها نزّاعة في الأغلب الأعمّ نحْو الأسطورة تقولها وتُؤمن بها وتتميّز بأدقّ خواصّها. كما أنّها مرويّاتٌ تعيش الأسطورة مُمارساتٍ ونمطَ تفكيرٍ ووُجودٍ في العالَم. والثّابتُ كذلك أنّ السّرد ينفكّ عن الشّبيه والمكرور والتّقليديّ السّائد. ولأجل كلّ ما تقدّم فإنّ النّظر في الأسطورة وقدْ تنزّلتْ في رواية آمنة الرّميلي فتخلّلتْها وفعلتْ في السّرد وأثّرتْ هو بابٌ للتّأويل مُشرَعٌ على المعْنى البعيدِ القَصِيِّ.

إنّ الأسطورة خطابٌ له خصائصه التي تُميّزه عنْ غيْره مِنَ الخطابات والنّصوص لا جدالَ. وهي خصائصُ مُميّزةٌ أجْملها الباحث في تاريخ الأديان ميرسيا إلياد Mircea Eliade في خمسة ملامحَ عدّها الواسمات الأساسيّة في التّعرّف إلى النّصّ الأسطوريّ مُطلقًا، وهي التي تُمكّن مِنْ ضبطِ هذا النّصّ وحَدِّه و الضّامنة عدمَ تداخله مع نصوصٍ أخرى قدْ تشترك معه في بعض سِماته.

أولى هذه الخصائص التي بها تتحدّد الأسطورةُ أنّها تُمثّل تاريخَ أعْمال الكائنات فوق الطّبيعيّة. والثّانية أنّ هذا التّاريخ حقيقة مُطلقة لأنّه يرتبط بوقائع، وهو تاريخٌ مُقدّسٌ لأنّه فعْل كائناتٍ فوق طبيعيّة. أمّا الثّالثة فاعتبار الأسطورة ترتبط دوْمًا بواقعة خلْقٍ أو اسْتحداثٍ إذ أنّها ترْوي كيف ظهر شيءٌ ما إلى الوُجود. رابعُ ملامح الأسطورة المُميّزُ مفاده حسب إلياد أنّ معرفة الأسطورة تعْني معرفة أصْل الأشياء. والخاصّيّة الخامسة هي أنّ الإنسان إذ "يعيش" الأسطورة فمعْنى ذلك أنْ تتملّكه القوّة المُقدّسة المُثيرة للأحداث التي يُحْيِهَا أوْيُحيّنها[10].والأسطورة بهذه الخصائص و الميزات والسّمات هي نصٌّ يبْدو حضورُه سافرًا و ظهورُه نافرًا في مواضع مِنَ الرّواية عديدةٍ. وهي كذلك نصٌّ ينْجلي باهتًا خافتًا متى ما أغرق السّردُ في حكايات المعيش والمألوف فانقطع إلى راهنٍ مرجعيّ يُفارق الأسطورة باعتبارها:" حكايةً لِمَا وَقعَ في الزّمن الأوّل، سردًا لِمَا قامتْ به الآلهةُ أو الكائناتُ السّماويّةُ في بدايات الزّمن. فالأسطورة هي إبلاغٌ بما وَقَعَ في زمن الأصول."[11].

1 – العنوان مدخلٌ إلى التّأويل: مِنَ المرجعيّ إلى التّخييل:

لأنّه مِنَ النّادر جدّا في تاريخ الآداب وجود نصٍّ يخْلو تمامًا مِنْ مُصاحبات لفظيّة أوْ غير لفظيّة تكون مُعينًا في تأطير النّصّ وتُهيّئ القارئ لاستقباله[12]، ولأنّ الباحثين في "علْم العنونة" قد اجتمعتْ آراؤهم على القوْل إنّ الاهتمام بالعنوان هو مِنْ جوْهر الدّرس في عامّة النّصّ السّرديّ[13]فإنّ العنوان معدودٌ العلامةَ الأولى والعتبةَ الأهمّ التي ينفتح عليها القارئُ فتُمهّد لاستراتيجيّة القراءة.

وقد اختارتْ آمنة الرّميلي لروايتها عنوانًا مِنْ مُفردة واحدة هي "توجان". وهو أمرٌ مُربكٌ للقارئ إذ يُوجّه حين المُلامسة الأولى نحْو مكانٍ صحراويّ قصيّ على أطراف الجنوب التّونسيّ. ومأتى الإرباك وأجلى أسبابه ما تُحدثه لفظة "توجان" من التباسٍ بين مكانٍ مرجعيّ كائنٍ خارج اللّغة وآخر بصدد التّكوّن والتّعيّن مِنْ لغةٍ

مخصوصةٍ هي لغة التّخييل. ولكنّ هذه الإحالة الخارجيّة المُخادعة لا تصْمد طويلًا أمام القراءة ومُحاولة التّأويل. فما هو ثابتٌ أنّ المرجع في نصّ الرّواية يُفارق المعروف المألوف في عالَم النّاس وفي مُدركات الواقع ليصير مرجعًا ينْبني باللّغة وينْقدّ بالتّخييل، فيسْتوي أثرًا أدبيًّا ينقطع عنْ كلّ إحالةٍ قدْ تتّسع وقدْ تضيق. إنّ العنوان إذنْ وقد تصدّر الرّواية أمْسى خطابَ عُبورٍ مِنَ المرجعيّ نحْو الأدبيّ ومِنْ فضاءٍ جغرافيّ إلى مجالٍ تأويليّ.

وفي هذا المعْنى وبهذا الفهْم تقول صاحبة الرّواية عنْ تُوجان/المُتخيّل:" المكان في النّصّ السّرديّ هو "بيت لغويّ"، هو فضاءٌ مبنيّ بالكلمات حتّى وإنْ كان له امتدادٌ مرجعيّ أو حضورٌ مُسبّق في الواقع. وبما أنّه فضاءٌ لغويّ فهو قابلٌ لأنْ يكون مُؤثّثًا بالفنطازيا، أيْ بتلك المسحة التي تجعله مُفارقًا للأمكنة الواقعيّة مُتعاليًا عنْ محدوديّتها وثُبوتها ومادّيّتها."[14]. أمّا عنْ توجان/المرجع فتقول آمنة الرّميلي:" حين كتبتُ روايتي "توجان" لمْ أكنْ أعرف شيئًا عنْ قرية أمازيغيّة بالجنوب التّونسيّ[...] كتبتُها على امتداد أربع سنوات دون أنْ أرى تُوجان الحقيقيّة حتّى لا أخسر ذلك الجنون التّخييليّ الذي كان يرْميني في فضاء توجان الرّواية وهي مُختلفة في سحْريّتها وغرائبيّتها وأسْطرتها عنْ تُوجان الجغرافيّة المعروفة التي زرتُها بعْد نشْر الرّواية."[15].

تُفارق إذنْ "توجان" مرْجعها لِتصير مرويّا رئيسيّا يكون في الرّواية سردًا و تخييلًا. و يتمحّض له "سلطان ولد الغزال" ساردًا يشيده بالحكايات التي تتراصّ وتتضافر على امتداد ستّة وثلاثين فصْلًا استوى عليها معمارُ الرّواية. هذه الفصول التي تتوالى مُتتابعة في الحكاية وإنْ تَبْدُ لأوّل وهلة سردًا لِمَا كان بين عاشقيْن تحابّا، ثمّ افترقا لخيانةٍ كانتْ، فإنّها فصولٌ في أغلبها تفتح السّردَ على الأسطورة التي تتضامّ نُتفها مُوجّهة نحْو المعاني الكامنة تحْت طبقةٍ سرديّةٍ أولى مُباشرةٍ. فليستْ رواية "توجان" قصّة الحبيبيْن "صحراء" و"سلطان". ولكنّها سيرة المكان. وهي سيرةٌ تُؤثّثها الأسطورةُ بماهي خطابٌ ": يُلقّن الإنسانَ القصص الأصليّة التي شكّلتْه وجوديًّا."[16].

2-تُوجان: أسطورة الأصْل والتّأسيس:

2-1: الفضاءُ أسطورةً:

فاتحةُ الرّواية في فصْلها الأوّل "للحكايات أقدارها" عودةُ السّارد الشّخصيّة "سلطان وِلْد الغزال" إلى موْطنه "توجان" بعْد عشرين عامًا قضاها مُهاجرًا بعيدًا في صقيع كندا، وعزْمُه أنْ يحْكيَ حكايته مع "صحراء". يقول:" قرّرتُ أنا سلطان وِلْد الغزال أنْ أُضيف هذه الحكاية إلى حكايات توجان التي لا عدّ لها ولا عدد، أنْ أرْميَ بها في ذلك النّبع الهائل الذي تتوالد منه القصصُ وتتناسل الحكاياتُ لتستقرّ في قلوب التّوجانيّين وتبْقى وتتمدّد وتبْسط سلطتها الجبّارة."[17].

وإذْ يتقدّم السّردُ بحكاية الشّخصيّتيْن فإنّه إلى ذلك ينكص لِيكشف أصْل "توجان" الأوّل البعيد الذي يتكثّف على أطراف الحكاية الأولى، ويُعرّي أسطورتها المُؤسّسة التي تتكشّف على حوافّ حكاية العاشقيْن. وتستمرّ الأسطورةُ تنْمو وتشيع في السّرد حتّى تغلب على عامّة الرّواية، إذ أنّها لا تَرِدُ دفعة واحدة. ولكنّها تتوزّع بين فصولٍ قدْ تتقارب وقدْ تتباعد. إلّا أنّ مزيّتها الفنيّة الأولى – برأينا -هي أنّها تغْمر السّردَ كلّه أوْ جلّه في الأسطورة. وتَرِدُ أولى الإشارات إلى أصْل المكان الأوّل مُبكّرًا مع بداية الفصْل الثّاني "أراكِ اخيرًا" إذْ:" يقولون هُنَا حطّ النّسر ونفض جناحيْه، وبِعَدَدِ ريشاته نبعتْ العيونُ مِنْ تحْت الصّخرة وانساب الماءُ على سفح الجبل الحجريّ. هُنَا، على رأس الصّخرة المُنبّعة بالماء الزّلال وقف جدّنا الاوّل الفارح وُلد الغزال، ومدّ عصاه نحو الأسفل ووعد ربّه أنْ تكون توجان كما لمْ يكنْ بلدٌ قبلها."[18].

إنّ هذا الشّاهد النّصّيّ وهو يَرِدُ في موضعٍ حدثيّ مُبكّر مِنَ الرّواية يجعل الأسطورة حاكمًا على الحكاية. فالأصْل الأوّل البعيد لوجود "توجان" لا ينفكّ عن الخارق ولا ينقطع عن المُفارق. وهو إلى ذلك حدثٌ مُؤسّسٌ يفيض بحمولاته الرّمزيّة. فالنّسر هو ": تجسيدٌ أوْ هو رسولٌ مِنَ الآلهة الأعلى[...] هو رمزٌ أوّليّ وجماعيّ للأب ولكلّ وُجوه الأبوّة."[19]. أمّا الماء فمعانيه الرّمزيّة الأشهر ودلالاته الأسطوريّة الأظهر يُمكن أنْ ": تُخْتَزَلَ في ثلاث دلالاتٍ مُهيمنة: إنّه مصدر حياة، ووسيلة تطهير، ومركز تجدّد."[20]. في حين تتوفّر الصّخرة على رمزيّة الثّبات.[21].

يبْدو جليّا واضحًا أنّ السّرد يبْني "توجان" فضاءً أسطوريًّا بناءً وثيق الصّلة بالمُقدّس وبالمُتعالي. فحدثُ خلْق "توجان" وواقعة اسْتحداثها تقطع مع الواقع الدّنيويّ والمرجعيّ المُدنّس لتكون رسالةَ الآلهة يحْملها النّسرُ المُؤسّسُ الذي يتلبّس صورة الأب الأوّل يبْعث الحياة في نسْلٍ مِنْ بعْده. ومعاني الوُجود البِكْر والأصْل والحياة الأولى تغْنى بالماء شرطًا يخرج بتوجان إلى حيّز الانوجاد بالفعل.

هذا البناء للفضاء بخصائص الأسطورة وما يُميّزها يتدعّم ويثْرى متى طابقت الأحداثُ في الرّواية أحداثَ الخلق الأوّل. فالجدّ المُؤسّس نسْخٌ على منوال آدم، أمّا المرأة الأولى فهي تسْتوي على مثال حوّاء. والسّاردُ في هذا المعْنى يقول": وشهدت الصّخرة الكبرى تفاصيل أوّل قصّة حبّ في توجان، حيث عاد الفارح وِلْد الغزال بأنثاه الأولى."[22]. وليس يخْفى في هذيْن الشّاهديْن النّصّيّيْن أنّ سلطان وِلْد الغزال السّارد يُصرّ على النّعْت المُفيد صفةَ التّقديم الثّابتة رتبةً في قوله: جدّنا الأوّل+ أنثاه الأولى. وهو نعْتٌ ناطقٌ بالحضور الأسطوريّ متى استدْعى صورةَ الوُجود الأوّل.

والنّعتُ وهو يتعاود بلفظه وَاسِمًا الشّخصيّتيْن الأوليَيْن في " تاريخ" توجان يُؤكّد أنّ مُجتمع الرّواية هو ذاته مُجتمع الأسطورة، يعْتقدها ويُؤمن بها. وهي إلى ذلك أداته في المعرفة ووسيلته في الإدراك. فليس لتوجان وجود حقيقيّ خارج دائرة التّمثّل الأسطوريّ لحدث بعْثها الغريب والعجيب منْ أمرٍ لآلهةٍ في الغيْب تُؤسّس مكانًا فيه تجْتمع النّقائضُ وتتوحّد المُتضادّاتُ: لِينُ الماء وصلابة الصّخرة، الأعْلى/ السّماء والنّسر والأسْفل/ الأرض والجدّ.

في ما يتلو مِنْ أحداث الرّواية يُوزّع السّاردُ سلطان أسطورةَ أصْل توجان بين فصول الرّواية المُختلفة. وهي فصولٌ متى رتّبْنا وقائعَها استوتْ حكايةً مُكتملةً أركانُها. فبيْن الفصليْن الرّابع "الفارح وِلْد الغزال" والثّالث عشر "الفارح وِلْد الغزال" كذلك تتجمّع الأحداثُ لتكشف عنْ أسطورة "توجان". فقد طوّح العطشُ بالجدّ الأوّل الفارح وِلْد الغزال بعيدًا في الصّحراء حتّى أشرف على الموت. وعندما كاد يهلك تناهى إلى مسامعه صوتٌ يهتف مِنْ بُعْدٍ مجهولٍ أنْ ": اذهب إلى توجان" ففيها النّجاة. والصّوتُ الهاتفُ ظلّ يتكرّر حتّى صار مثل اللّازمة التي تُحرّض على الحياة وتدفع الموت ظمأً بالماء يجري مِنْ عُيون توجان المنحوتة أسفل صخرة النّسر. وإذْ يبلغ الجدُّ الماءَ وينْجو فإنّه يزْرع في "توجان" قبيلته التي عمّرت الأرضَ وزرعت الزّرعَ ونظّمت حركةَ الماء السّائبة مِنْ قلب الصّخرة كما يُفصّل هذا الأمرَ السّاردُ في مُختلف فصول الرّواية. وجليٌّ بيّنٌ أنّ الرّواية تبْني الفضاءَ الأسطوريّ إذ تبْتدعه بعْد أنْ لمْ يكنْ، وتبْتعثه مِنْ مجاهل الغيب فتخلقه برسالة سماويّة مِنْ عالَمٍ مُفارقٍ مُتعالٍ ينزل بها النّسرُ. ثمّ تُعمّره بالخلق وقد انتهى إليه الجدّ الأوّل مُشرفًا على الموت بعْد أنْ كاد يفْنى.

إنّ حكاية وجود " توجان" الأصْل تستجيب لأخصّ ما يُميّز نصًّا أسطوريًّا كما تقدّم ضبطه أعلاه عند ميرسيا إلياد. فالأحداثُ فيها تُؤرّخ لما قامتْ به كائناتٌ فوق طبيعيّة يُمثّل النّسرُ والصّوتُ الهاتفُ لاحقًا أبرزَ

تجسيديْن لها. وهي أحداثٌ تكشف كيف اختلق كائنٌ خارقٌ "توجان" مِنْ عدمٍ بواسطة ريشه الذي تحوّل عُيُونَ ماءٍ تبْعث الحياة في أرض جبليّة قاحلة بوارٍ جرداء تفيض بالموت والفناء. وكذا تبدو هذه الأسطورة المُؤسّسة حقيقة لا ريب فيها ومُسلّمة يقبل بها أهْلُ "توجان" كلّهم. فإذا هي قدْ تحوّلتْ عقيدة يدين بها التّوجانيّون، ولا غرابة، إذ:" منذ البداية كانت الأسطورة دينًا بالقوّة."[23] تُلزم المُؤمنين بها أنْ يأخذوا ما فيها باعتباره وقائعَ وأحداثًا محمولة على التّصديق ولا مجال للشّكّ فيها مهما ناقضت العقلَ والمنطق، أو تمرّدتْ على ما ألِفه المُتلقّي/أهلُ توجان في الكوْن والكائنات مِنْ حوْلهم.

2-2: الزّمانُ أسطورةً:

يتدعّم هذا البناءُ الأسطوريّ لفضاء تُوجان بالقرائن الزّمانيّة التي تقطع صارمةً مع راهن السّرد ومعيش المرجع. فأسطورة الأصْل والتّأسيس تحتاج زمانًا غير مألوف الزّمان، زمانًا يردّ الأحداث إلى البعيد البِكْر، ويأخذ بالحكايات إلى قديم البدايات. وإنّنا متى تقصّيْنا الزّمانَ والحكاياتِ المُؤسّسة اللّذيْن ينفتح عليهما السّردُ في غير موْضعٍ حدثيٍّ أدْركنا أنّه زمانٌ يسْتعْصي على التّحديد والضّبط. فهو زمانٌ مُطلقٌ لا حدّ منطقيًّا أوْ كرونولوجيًّا له. فعلى امتداد متْن الرّواية تتواتر عباراتٌ دالّة على هذا الزّمان الأسطوريّ الأوّل وعلى حكاية البدْء والأصْل مِنْ خلال أمثلةٍ نُقدّم بعضًا منها في ما يلي :"منذ البدايات القديمة..."ص5.":أحدّثك عنْ زمنٍ قديمٍ جدًّا، زمن البركة الأولى، حين أذن الله بأنْ تُبْعَث تُوجان مِنْ ماء الصّخرة."ص14.":مِنَ القصص القديمة التي يتناقلها أهْلُ تُوجان..."ص31.:"الحكايات القديمة..."ص38.": في ذلك الزّمن البعيد تقول الحكاية..."ص39.":في ما تقوله الحكاية..."ص63.":تلك قصّة قديمة..."ص64.":في ذلك الزّمن البعيد..."ص66.":حكايا تُوجان القديمة..."ص67.":منذ حطّ النّسر على صخرة العطش وفجّر عيونها، ومنذ اعْتلاها سيّدنا الفارح الغزال أوّلَ يوْمٍ دخل فيه هذه الأرض..."ص94.":في ذلك الزّمن الأوّل..."ص111.":حكاية قديمة..."ص126.":منذ القِدَمِ يعْتقد التّوجانيّون..."ص166.":في حكايات تُوجان القديمة..."ص179.":الحكايات القديمة..."ص197.":كلّ حكايات تُوجان التي نتناقلها منذ وُصُول جدّنا الأوّل..."ص206.":مِنْ قديم الزّمان..."ص242.":كما فعل جدّنا الأوّل الفارح الغزال في الزّمن البعيد...ص264.

يُوقفنا ما تقدّم مِنْ نظرنا في الكرونوتوب بفضائه وزمانه أنّ للمُؤلّفة في رواية "توجان" استراتيجيّتها الفنيّة التي تقوم على مساريْن سرْديّيْن تنتظم الأحداثُ وفقهما. أمّا الأوّل فهو يبْني قصّة العشق التي كانتْ بين الشّخصيّتيْن الرّئيسيّتيْن أيْ سلطان وصحراء. وهي تصلنا مِنْ ذاكرة السّارد العاشق وهو يشقّ طريقه إلى معشوقته، ويسْتدْعي أيضًا حكايا لعشّاق آخرين غيرهما. وكذلك يفتح هذا المسارُ الحكائيّ الأوّلُ على مَحْكيّ الماء وقدْ تحوّل لعنةً حلّتْ بتُوجان. فانقسمت القبيلة الواحدة إلى عرشيْن مُتنازعيْن يتقاتلان حوْل الماءِ آبارِه وعيونِه. ويكشف عن السّبب الخفيّ الذي لأجْله فارق سلطانٌ حبيبتَه صحراء. فقدْ كشفتْ له أنّ أهْلَها أولادَ الأحمر يُخفون عنْ أهْلِه أولادِ الغزال عَيْنَ ماءٍ دافقةً في البيْت الكبير ويمْنعون الجميعَ حقوقهم في قسمة الماء مُناصفة. يقول سلطان وهو يسترجع السّرّ الذي استودعتْه إيّاه صحراء ":أكّدتِ لي أنتِ يا صحراء، أنتِ دون غيرك مِنَ العرشيْن أنّ أولاد الأحمر، الحلقة الضّيّقة منهم، البيْت الكبير وأقرب فروعه إليه، حلقة ضيّقة متينة مُغلقة على السّرّ كخاتم سليمان تتبخْبح في شبكة فوق الأرض مِنَ المواجن والآبار والأحواض المخفيّة بالتّواطئ [كذا]والالتزام بالسّرّيّة التّامّة بين البيْت الكبير وفروعه الأصليّة التي لا تتجاوز مرْكز العرْش وبُيوتاته العالية

المُبلّطة بالرّخام، تُرضع هذه الآبارَ والمواجنَ والأحواضَ شبكةٌ مِنَ المنابع السّرّيّة، يتحكّم رأسُ العرش دون غيره في فتْحها وإغْلاقها بحسب أيّام القحْط وأيّام الرّيّ في تُوجان."[24].

بعْد هذا الاعتراف يجْمع سلطان أولادَ الغزال ويهْجمون على أولاد الأحمر. وتكتشف صحراء أنّه لمْ يكتمْ ما باحتْ له به مِنْ سرٍّ كان أهلُها يستأثرون به لخاصّة أنفسهم. ويُتابع السّردُ نموّه يُلاحق ما انتهتْ إليه حكايةُ سلطان وصحراء. فقدْ قرّر سلطان أنْ يُهاجر إلى كندا. وفارق صحراء وأهْلَه وتُوجان لمدّة قاربت العشرين عامًا. وهو في حاضر السّرد يسترجع ما كان قدْ جرى بينهما بعْد أنْ قرّر العودة إلى تُوجان.

إنّ هذا المسار الحكائيّ يُؤسّس طبقةً سرديّةً أولى شفّافةً مُباشرةً تُفصح عنْ دلالاتها وتَفضح معانيَها بيُسْرٍ. وهو خيطٌ سرديّ يُوجّه الحكاية لِتقول مرجعها. ولكنْ توازيًا مع هذه الطّبقة السّرديّة الأولى تستثمر الكاتبة في مسارٍ للحكاية ثانٍ يبْني المعْنى فيه خطابٌ أسطوريّ يمْنع أكثر ممّا يمْنح تحليلًا وتأويلًا. فليس مَحْكِيُّ تُوجان محْكيًّا لحاضر الفضاء والزّمان. ولكنّه عودةبالسّرد إلى تُوجان المكان الذي لمْ يكنْ ويتعيّنْ بعدُ، حتّى استحدثتْه قوّة تُجافي ما استقرّ في الأذهان وتُنافي كلّ تجربة تستند إلى المادّة أو الحسّ في بناء مُدْركاتها. وهو كذلك مَحْكِيٌّ يرتدّ إلى ماضٍ لا يُدْرَكُ وإلى زمانٍ سحيقٍ غير معلومة بداياته. وبهذا يقطع الحدثُ الرّوائيّ مع مرجعه المُباشر قطعًا عنيفًا ليجْعل المعْنى يثْوي في خطاب الأسطورة الذي يكاد يستغلق عن الفهْم والتّأويل لِمَا يختصّ به مِنْ رمزيّة عميقة.

إنّ هذا الكوْن الرّوائيّ الذي تعتمد آمنة الرّميلي خطابَ الأسطورة لبناء خطابه ليس مقصورًا على الكرونوتوب إذْ يبْدو منطقيًّا جدّا أن تُناسب هذا الاختيارَ الفنّيّ شخصيّاتٌ تتخلّى عمّا يُشابهها في مرجعها وتكتسب خصائص أسطوريّة ترْقى بها عن المُعتاد المألوف وتُخالف الشّبيه المعروف. ونتخيّر في ما يلي نماذج نُقدّر دلالتها على هذه الظّاهرة الفنيّة اللّافتة في رواية "تُوجان".

3-2: الشّخصيّاتُ أسطورةً:

تبْدو شخصيّاتٌ مثل": النّسر العظيم..."ص13 و": النّسر الأوّل..."ص14...و": جدّنا الأوّل..."ص49 و": جدّنا الأوّل الفارح وِلْد الغزال..."ص102 شخصيّاتٍ مُفارقةً الواقعَ وخارقةً حدودَ الطّبيعيّ بالنّظر إلى ما تتميّز به مِنْ خصائص ليستْ ممّا أُلِفَ في واقع النّاس. فإذْ يصوغ السّردُ شخصيّةَ النّسر على مثالٍ قريبٍ مِنْ هيأة إلهٍ خالقٍ يبْعث الحياة في الأرض الموات، فإنّ صورة الجدّ الأوّل تتخلّى عمّا يشدّها إلى الإنسانيّ لتنْدرج في كوْنٍ أسطوريّ يخْرق أفق انتظار القارئ/المُؤوّل. فحدثُ بلوغ الجدّ أرضَ تُوجان وحيدًا يائسًا بائسًا قدْ أخذ منه العطشُ حتّى كاد يُودي به لمْ يُؤنسْ وحشته فيه سوى مُؤاخاته أفتك حيوانات الجبل. ففي فصْل "ذئاب الجبل، فرّقتْنا يا صحراء" يُفصّل السّاردُ قدرات الجدّ الأوّل الخارقة في السّيطرة على هذه الحيوانات وتطويعها حتّى أضحتْ تحْت إمرته كتيبة كاملة من الذّئاب يأمرها فتنصاع له. يقول السّارد عن الجدّ الأوّل مُؤسّس تُوجان ": اتّخذ جدّنا الفارح مِنَ الذّئاب في ما بعدُ سندًا له في الجبل، لا يقتلها ولا تهجم على أرضه وقطعانه. يُقال إنّه اخترق عدائيّتها بسماحته. فكان يأخذ منها الجرْو حديث الولادة فيُربّيه ويُؤكله في كفّه ويُلاعبه حتّى يشتدّ عوده. ثمّ يُعيده إلى الجبل، حتّى أصبحتْ تحت إمرته كتيبة مِنَ الذّئاب القويّة يدعوها فتأتيه صاغرة وينهرها فتفرّ مُنكّسة الذّيول والأنياب."[25].

إنّ هاتين الشّخصيّتيْن تُمثّلان نموذجيْن دالّيْن على رغبة السّرد أنْ يتجاوز المرجع المُباشر إلى التّخييل عبْر بناء الشّخصيّة الرّوائيّة بناءً يقوم على إلباسها ما ليس فيها وإكسائها مَا لمْ يكنْ يُعْرَف عنها وقائعَ ولمْ يُعلم عنها طبائعَ. وتُؤكّد الرّواية هذا البناء غير المُعتاد للشّخصيّات مِنْ خلال شخصيّة عائشة. هي ابنة الشّيخ عليّ الأحمر. رُزِقَهَا بعْد سبعة أبناء سبقوها. ولكنّ ما تكشف عنه الرّوايةُ ينْجلي عنْ شخصيّةٍ أسطوريّةٍ مِنَ الطّراز الاوّل. فلحظةُ الولادة لحظةٌ تغْرس عائشة في الأسطوريّ وتتخلّى فيها عن المرجعيّ، لأنّها اللّحظة التي تتهاوى فيها قواعدُ الطّبيعة وتختلّ موازينُها. فمع ولادتها انبثقتْ عيْنُ ماءٍ حملتْ اسْمها وأصبح المرورُ بها والاغتسالُ فيها طقسًا وشعيرةً لأهْل تُوجان أقرب ما يكون إلى معْنى التّعميد في الدّيانة المسيحيّة. وعنْ هذه العيْن وعلاقة أهْل تُوجان بها يقول السّاردُ":ِمنَ القصص القديمة التي يتناقلها أهْلُ تُوجان كابرًا عنْ كابرٍ وجيلًا بعْد جيلٍ وامرأةً امرأةً وشابًّا شابًّا، وحتّى الصّغار في تُوجان كانوا يبدؤون حياتهم مُعمّدين بماء عيْنها، عيْن عائشة، يغتسلون به في اليوم السّابع مِنْ مولدهم[26].

وفي نفس الموضع من الرّواية إمعانًا في أسْطرة الشّخصيّة يُضيف إنّ هذه ":الطّفلة العجيبة قدْ وضعتْها أمّها دون آلام، ودون حبّة عرق واحدة، ودون عضّة على شفتها كما تفعل نساءُ تُوجان وهنّ يلدْن[27].وهي اللّحظة عينُها التي بات فيها القمرُ على مقربة مِنْ أرض تُوجان حتّى كأنّه عُلِّقَ على مقربة من الجبل، فامّحت الظّلالُ، وانكشف السّكارى، وعجز النّاسُ عن النّظر إلى السّماء. وهو حدثٌ يقرن الكائنَ البشريَّ الأرضيَّ بالمُتعالي.": فالقمر في الميثولوجيا، والفولكلور، والحكايات الشّعبيّة والشّعر رمزٌ يعْني ألوهيّة/سماويّة المرأة وقُدرتها المُخصِبة."[28]. تُمثّل إذنْ لحظةُ ولادة عائشة لحظةَ الأسطورة تحضر جليّة لِتنْفصل بالمولودة عنْ أصْلها البشريّ وتزْرعها في كوْنٍ أسطوريٍّ تُضحي فيه شخصيّة عائشة كائنًا قريبًا منْ خواصّ الكائنات الإلهيّة التي تتفوّق في أبعادها وما تتميّز به على الكائنات المعلومة في عالَم النّاس. وتستمرّ الرّواية بأحداثها التي تتوالى تُراكم في شخصيّة عائشة جوانب العجيب المُفارق والغريب الخارق إذْ تنسب إليها من الأحداث ما يخرق أفق انتظار القارئ منْ شخصيّة أصلُها إنسيٌّ. ولكنّ السّرد يُواصل بناءها بناءً مُخالفًا.

بين فصليْ "عائشة" و"عائشة دوْمًا عائشة بيْننا" يتوتّر السّردُ بين مرجعيّتيْن تتنازعان بناء الشّخصيّة بناءً حادّ التّضادّ. مرجعيّة أولى تشدّها إلى أصْلها البشريّ وتردّها إلى المرجعيّ، ويُمثّلها أولادُ الغزال وساردُها سلطان. ومرجعيّة ثانية تتبنّاها صحراء وأولادُ الأحمر. وفيها تتجلّى الملامحُ الأسطوريّة التي تتفلّت منْ ضوابط المعقول وتتجاوز حدود المألوف. يقول سلطان مُنبّهًا صحراء إلى أنّ عائشة ليستْ إلّا امرأة مثل سائر النّساء ومُشكّكًا في ما ترْويه عنها": ينْهض فيّ شكّي الدّائمُ في قصصكم. الحكايات شيء والحقيقة شيء آخر يا صحراء. لا تُصدّقي كلّ شيء. تأخذك حميّة القصّة دائمًا، هذه امرأة لا تُشبه النّساء يا سلطان، هذه امرأة مُباركة.. ! يضحكني الوصف، مباركة! !."[29].ويُذكّرها بحكايتها مع زوجها الأوّل الذي لمْ يُعمّرْ زواجُه منها أكثر منْ ليلة واحدة، فيقول ":لكنْ في حكاية زوجها الأوّل فلا شيء مُبارك يا صحراء.. اختفى الرّجل، أوْ هرب، أوْ قُتِل كما يُرجّح كبارُ تُوجان.."[30] كما لا يغفل عنْ ذِكْر الشّهوة التي استبدّتْ بعائشة مثل أيّة أنثى أخرى فانتهتْ بها إلى أحضان رجلٍ غريبٍ.

إنّ شخصيّة عائشة كما هي تُنبني منْ وعي سلطان وأولاد الغزال تتنزّل ضمن المرجعيّ. ولكنّها شخصيّة لا تصمد في السّرد طويلًا. إذ يبْدو انحيازُ الرّوائيّة إلى شخصيّة عائشة أسطورةً أجلى وأوضح. فهي تمنح صحراء مجالًا نصيًّا أوْسع متى قُورِنَ بمقول سلطان في هذيْن الفصليْن رغم أنّه السّارد الرّئيسيّ.

تبدو شخصيّة عائشة كما تُؤمن بها صحراءُ شخصيّة فوق مُستوى الإنسانيّ لأنّ": حكايات للّة عائشة شيء آخر.. إنّها عائشة ! !.. قمرة تُوجان الضّوّاية، أمّ حزام خاوٍ، أمّ ذراع طويل، أخت السّبعة رجال وصائدة الرّجال وقاتلتهم.. أوّل امرأة في تُوجان حكمت الماءَ والذّئابَ."[31]. إنّ هذا المُقتطع النّصيّ من الرّواية وافر الأهمّيّة برأينا لسببيْن اثنيْن. أوّلهما أنّه يُحيّن أسطورة الجدّ الأوّل الذي أسّس تُوجان، وكان منْ حِكْمته وقُدراته وبركاته أنْ تحكّم في ذئاب الجبل وطوّعها لِتصير تحت أمره. وهي أسطورة تستمرّ حاضرةً حيّةً في حفيدته منْ بعْده. فقدْ تجاوزتْه لِتُصبح حاكمة على هذه الحيوانات الضّارية. أمّا السّبب الثّاني وهو الأهمّ كما نُقدّر فهو علامة التّنقيط المُفيدة معْنى التّعجّب، وهي التي تتكرّر مقرونة باسم الشّخصيّة وبحكاياتها. وهي من القرائن التي تجعل عمليّة التّلفّظ وإنْ بشكلٍ خفيّ غيرَ بريئة إذ تُؤكّد أنّ في هذه الشّخصيّة منْ سمات العجيب وغير المألوف ما يخرج بها من دائرة المرجعيّ. فهو تلفّظٌ ينحاز ويُوجّه نحْو المرجعيّة التي تُوافق خيارات فنّيّة لا تخْلو منْ قصديّةٍ في بناء الشّخصيّة تتخيّره المُؤلّفة لِتستكملَ عناصر عالَمها الرّوائيّ ذي الطّابع الأسطوريّ وتُمكّن له في الرّواية.

ومع تقدّم السّرد تكشف لنا الحكايةُ عنْ شخصيّة ترْكب الخيْلَ مع إخوتها في سنوات طفولتها الأولى المُبكّرة، فتبْرع في الفروسيّة، وعنْ طفلةٍ في سنّ العاشرة تضع شفرة السّكّين على رقبة صابرة الحمراء إحدى عشيقات أبيها وتُرْغمها على التّخلّي عنه. وينقل السّاردُ ثمّ يُعلّق على ما أتتْه عائشة قائلًا": الحمراء لمْ تترك الشّيْخَ عليّ الأحمر إلّا بأمْرٍ منْ عائشة، وضعت السّكّين على رقبة الحمراء ووضعتْ شفتيْها في أذنها وهي تلبسها منْ خلفٍ: سيّبي الشّيخ علي يا حمراء !.. ولزّتْ شفرة السّكّين إلى لحْم الرّقبة، فَهِمْتِ. وكان عمر عائشة عشر سنوات والحمراء عمرها ستّ سنوات فوق العشرين، ولكنّ قوّة عائشة لا قِبَلَ لأحدٍ بها! هذا ما يقوله النّاسُ يا وليدي والله أعلم."[32].

إنّ طفولةً بهذه الخصائص بعْد الميلاد الأسطوريّ الذي تقدّم أعْلاه تقطع أوْ تكاد مع كلّ بُعْدٍ بشريّ وإنسانيّ في شخصيّة عائشة. وتُعْلن الخروج عن المرجعيّ إلى الأسطورة. ": ويرْوي أهْلُ تُوجان قصصَ عائشة أمّ العيْن وسيّدة الماء."[33]. فيُفصّلون أحداثَ حياتِها التي لمْ تتجاوز الثّلاثين عامًا بقوْلهمْ ": عشقتْ وكرهتْ وقتلتْ وذابتْ وغضبتْ وحكمتْ وعاقبتْ وسامحتْ وهي دون الثّلاثين، ملّا أنثى!"[34].

ولعلّ ما يبْدو لافتًا للاهتمام في هذا الخيار السّرديّ أنّ هذه الشّخصيّة الطّفلة بِمَا تراكم فيها منْ هذه السّمات والصّفات المُميّزة مُرشّحة لِتكونَ خزّانًا للأسطوريّ في الرّواية التي تظلّ تُصرّ على معْنى التّطويب/التّبريك في شخصيّة عائشة. وهي إحدى الخاصّيّات الأسطوريّة التي وإنْ يُحاولْ أبناءُ الغزال نزْعها عنْ شخصيّة عائشة (انظرْ ما يقوله سلطان عنْها) يستمرّ أبناءُ الأحمر يُؤكّدونها كرامةً تختصّ بها هذه الجدّة البعيدة. ويدْفع التّأمّلُ في ما تقوله صحراء وهي تتحدّث عنْ جدّتها السّادسة كما تُسمّيها إلى تأكيد صفة البركة في عائشة تأكيدَ المُؤمن المُسلّم بحقيقة أوْ عقيدة. ومِنْ نماذجه العديدة في الرّواية التي لا تني تتكرّر طيّ الحكاية يقينُ صحراء ": أنّ اختفاء الرّجُل كرامة منْ كرامات عائشة؟!شيء لله يا دادة عائشة! !." ص156. و": الرّجل اختفى لأنّه لمْ يقْدرْ على نور للّة عائشة.. ألا تعْرف أنّها حين تتعرّى في اللّيل تُضيء غرفتها بِنُورٍ ربّانيّ لا يُرَى مثله". صص155-6-156.

و": عائشة بنت الأحمر وليّة".ص156.و": جدّتنا عائشة امرأة مُباركة".ص170. وهي تُحذّر سلطانًا إذْ تقول ": إنّها امرأة مُباركة قدْ تضرّك."ص201. و":رُدْ بالك يا سلطان من النّاس المُباركين".ص202.وقولها ":نتبارى في كرامات جدّتنا عائشة".ص201. وكذلك حين تقول": فينا امرأة مُباركة مثل جدّتنا عائشة."ص202...أمّا عند الحديث عنْ جسدها فيكون القوْلُ": وحدها الحمْراء يُمكنها أنْ تتكشّف على الجسد المُبارك."ص225.

إنّ حرْص صحراء على تركيز البركة سِمَةً مائزةً في شخصيّة عائشة بتكرار العبارة ذاتها (مُباركة، مُباركة...) أوْ بمُعجمها(نور للّة عائشة، نور ربّانيّ، كرامات...) أوِ برديفٍ لها في المعْنى(وليّة، تحجب جسدها) إنّما هو حرْصُ الحكاية على تأكيد أنّ هذه الشّخصيّة لا تنفكّ عن الأسطورة إذْ بها تتميّز وتُعرف ومنها تكون وتنشأ. ويفيض هذا البناءُ الأسطوريّ عنْ عائشة إلى عيْنها التي تستمدّ منْ خصائص صاحبتها خصائصَها. فإليْها ينتهي المرْضى يطلبون الشّفاءَ": فقدْ كانتْ عيْنُ عائشة العيْنَ المُباركة، تبرّك بمياهها العواقرُ والعوانسُ والمرْبوطون منْ ذكور تُوجان."[35]. وليستْ عيْنُ عائشة وحدها مُباركةً. ففي مُجتمع تحْكم الأسطورةُ وُجوده وتمثّله العالَمَ يُمْسِي كلُّ ماءٍ في تُوجان مُباركًا يحُوز على قُوى خارقة غيْر مُدْرَكة تفعل وتُؤثّر. فعيْن العَسَل متى جرى ماؤُها اكتنزه النّاسُ يتعالجون به ويطلبون فيه البُرْء منْ أمراض الجلْد والكبد والمفاصل...وتغتسل به العرائسُ اللّواتي يُصادف جريانُ ماء عيْن العسل مواعيدَ أعراسهنّ. ":وتبقى العروسُ موْسومة بهذه البركة في حياتها كلّها..عايمة في عيْن العسل وما أدراك!..وليستْ مَنْ عامتْ كمنْ لمْ تعمْ! تقول في وجْه مَنْ يتعدّى عليْها أوْ يستفزّها: رُدْ بالك راني عايمة في عيْن العسل وما أدراك"[36]. وكذلك البئر القديمة حيث بقي": النّاسُ يُوقدون حوْلها الشّموعَ في مُناسباتهم ونُذورهم، وتتسلّل إليْها النّساءُ العواقرُ طلبًا للحَبَل إذْ يُقال إنّ جدّنا الأوّل الفارح ولْد الغزال كان يغتسل منها هو وامرأته الأولى[37]. وهي مُمارساتٌ إذْ تأتيها الشّخصيّاتُ قناعةً وإيمانًا تجعل الأسطورة الأولى المُؤسّسة حاضرةً بقوّة في المرجعيّ لا تغيب ولا يضعف أثرها. فأفعال الشّخصيّات التي تقوم بها تُحيّن وتُحْيي هذه الطّقوس والشّعائر الأسطوريّة وتجْعلها حاضرة في راهن السّرد وهي تسْتدْعي نموذجها الأوّل الأصليّ.

وإنّنا نسْتصْفي ممّا تقدّم أعلاه أنّ المعْنى في رواية توجان يتأسّس على أسطورة الخلْق الأوّل النّموذجيّ. فالسّردُ الذي ينفتح في بدايته منْ حكاية صحراء وسلطان سريعًا ما يُهْملها إلى حكاية تُوجان: كيف اختلقتْها الأسطورةُ منْ عَدَمٍ؟ ورغم أنّ أساطير الخلْق شائعة في ثقافات مُتعدّدة وحضارات مُختلفة وقدْ ألهمتْ الأدباء شعرًا ونثرًا فاتّخذوها بطانة تحتيّة بنوْا عليْها آثارهم، فإنّ مأتى الطّرافة والتّجديد برأينا كامنٌ في أنّ آمنة الرّميلي قد اختارتْ مكانًا كائنًا معلومًا هو مدينة تُوجان التّونسيّة وغمرتْه في الأسطورة أوْإنّها ابتدعتْ له أسطورته الخاصّة ونزّلتْه فيها. وهي في الحاليْن تُعيد ترْكيبَ هذا المرجع وبناءَه تخييليًّا.

4-في مُقاربة المعْنى تأويلًا:

يذهب ميرسيا إلياد إلى أنّ ": المُقدّس والمُدنّس/الدّنيويّ يُمثّلان صيغتيْن للوُجود في العالَم".[38]. والكوْنُ الرّوائيّ المُمثّلُ في رواية تُوجان يجْمع صلبه هذيْن النّقيضيْن. فهو في مُستوى أوّل مُباشرٍ مرْويٌّ يقول مدينة تُوجان بكلّ تناقضات المدينة المعاصرة. وهو متى استقْرأْنا الأسطورة مُؤوّلين المعْنى البعيد الكامن في الرّواية انكشف لنا عنْ سردٍ يبْني معانيَ ثانيةً خفيّةً تسْتعْصي على الفهْم والإدراك إلّا موصولة بأسطورة المكان التي تستثمر فيها الرّواية تخييليًّا.

1-4: تجربة المُدنّس/ الدّنيويّ:

إنّ حكاية سلطان ولْد الغزال العائد إلى حبيبته صحراء بعْد أنْ فارقها لمدّة عشرين عامًا هي حكاية تشدّ المعنى في الرّواية إلى الدّنيويّ الذي يحْكمه منطقُ المُمْكن تنْهض به شخصيّاتٌ لا نُعْدَمُ وجودًا لأشباهٍ لها في حياة النّاس وفي واقعهم الذي يعيشونه. وهي حكايةٌ يتراكم معْناها متى توسّعتْ منْ تجربة العاشقيْن وما جرى حوْلهما إلى صراع عرشيْهما وما دار بيْنهما. فليس السّردُ مُختصًّا بذكْر أحداث قصّة الحبيبيْن وحْدهما وإنْ تكنْ القادحَ له في استرجاعٍ طويلٍ وسلطانٌ يدْنو منْ صحراء. ولكنّ السّرد يفتح على حكايات مُجاورة تنتهي في الأغلب الأعمّ إلى الخيانات والموتِ والغدْر والحرمان والانتقام...حتّى لكأنّها حكاية سلطان وصحراء تتعاود في غيْرهما. ففي فصْل "صالح وحيزيّة" يصرخ سلطان قائلًا": ألا نُشبههما يا صحراء."[39].

ويُعَدّ مَحْكيُّ الماء العنصرَ الأساسيّ والأبرز ضمن هذه التّجربة التي يُشخّصها السّردُ مرْجعًا يطفح بالمُدنّس وينقل الدّنيويّ. فالقبيلة الواحدة قد انقسمتْ عرشيْن مُتقابليْن يتقاتلان حوْل عُيُون الماء الذي صار لعنةً تبعث الموت في الأحياء. فأولادُ الأحمر قدْ منعوا أولاد الغزال وُرُودَ الماء. ثمّ احتالوا حتّى أمْسى الماء ملكًا خالصًا لهم يتمتّعون به ولا يُشاركهم جيرانُهم فيه. وهؤلاء هجموا على أولئك. فهتكوا حُرُماتهم، واعتدوا على بيوتاتهم. واستمرّ الصّراعُ الدّامي بيْنهم قدْ يخفت حينًا، ولكنّه يستعر في أغلب الأحايين ويصّاعد.

تبْدو هذه التّجربة تجسيدًا للمُدنّس وتوْسيعًا لتجلّياته القِيميّة والأخلاقيّة التي تنسج طبقة مِنَ السّرد أولى تمثّل تجربةً يكون المعْنى فيها سافرًا نافرًا لا يخفى وظاهرًا مُباشرًا تقوله الرّواية صريحًا دون مُواربة. .

2-4: تجربة المُقدّس:

تبْني الأسطورةُ في رواية "تُوجان" معانيَها الخاصّة بها، وتكشف عنْ غِنًى دلاليّ لافت للاهتمام. وهي معانٍ تعود جميعها إلى المُقدّس باعتباره تمثّلًا ووُجودًا ": يُضادّ المُدنّس/الدّنيويّ."[40]. فليْستْ تجربة المُدنّس/حكاية العشق غيْر المكتملة بيْن صحراء وسلطان إلّا حيلة فنّيّة يُوظّفها السّردُ ويعْتمدها معْبرًا ينْتهي منْ خلالها إلى أنْ يُؤسّس تجربة المُقدّس وهي تنكص على عقبيْها إلى الأصول الأولى البِكْر النّقيّة حيث الأصْل البعيد المُبكّر. وتجعل الرّوايةُ أوّل تجلّيات المُقدّس وأوْضحها مكينةً في المكان الذي تخيّره السّردُ ليزْرع "توجان" المكان. فهو مكانٌ مُختارٌ بعناية فنّيّة فائقة. وهو إلى ذلك يفيض بمحاميله الأسطوريّة التي تستمرّ تطفح بالدّلالات الرّمزيّة مَا ذُكِرَتْ تُوجان. فالنّسرُ رسولُ الأعالي يختار الجبلَ يبعث فيه تُوجان. و": الجبل باعْتباره وسيطًا بيْن السّماء والأرْض هو قلب العالَم."[41].

يتنزّل حدثُ بعْث تُوجان إذنْ في فضاءٍ منْ أجلى معانيه الرّمزيّة أنّه حدٌّ فاصلٌ واصلٌ بيْن وُجوديْن وعالَميْن ونمطيْن للحياة مُختلفيْن تمام الاختلافِ إلى حدود التّنافي. فالأعْلى/السّماء نزّاعٌ نحْو الإلهيّ والغيْبيّ، وهو ناطقٌ بنفسه مُباشرة وبِمَا يدلّ عليْه مُداورة بالتّقديس والطّهارة...أمّا الأسفل/الأرض فهو مشدودٌ بخصائصه ومنْطقه إلى الدّونيّ والدّنيويّ، أيْ إنّه جاذبٌ إلى المُدنّس والأرْضيّ...والجبلُ ثمّ الصّخرة بعْد ذلك هُمَا مِمّا يعتبرهما ميرسيا إلياد": فضاءات مُقدّسة وبالتّالي فهي قويّة ودالّة."[42]. ويُواصل ميرسيا إلياد بحْثه في المُقدّس باعتباره نمطَ وُجودٍ نقيضٍ للمُدنّس مُؤكّدًا أنّ الإنسان الدّينيّ في أيّ سياقٍ تاريخيٍّ يظلّ يُؤمن دائمًا بأنّ حقيقة مُطلقةً هي موْجودة على الدّوام. هذه الحقيقة هي المُقدّس الذي يخْترق هذا العالَم ويتجلّى فيه في الوقت عيْنه. فالآلهة قدْ خلقت الإنسان والعالَم. وهلْ مكانٌ أقْدسُ منْ تُوجان وهي تكون بأمْر الإله المُتعالي ينْحتها وجودًا كائنًا ثابِتًا في

صخرة جبليّة هي صخرة النّسر الأسطوريّ؟ إنّ السّرد يُراكم المُقدّس في المكان إذْ يسْتدْعي ذاكرته الأسطوريّة المُؤسِّسة فيقطع مع ما ضخّه المَرْجع في أحداث الرّواية العارية في مُستوى أوّل مُباشر.

إنّ عوْدة سلطان إلى صحراء إذنْ ليْستْ في هذا المُستوى مِنَ التّأويل رحْلة العاشق المُفارق يطلب وَصْلَ حبيبته التي أهْملها سنوات عديدة، وعاد إليْها يُجدّد ما كان منْ حبٍّ قدْ جمع بيْنهما شابّيْن منذ أعوامٍ مضتْ. ولكنّ عوْدته إليْها هي رحلتهما معًا إلى منابع التّأسيس الأولى يطلبان فيها تُوجان المكانَ بِكْرًا صافيًا لمْ تُلوّثْه الأحقادُ، ولمْ تُدنّسْه الدّسائسُ، ولا فعلتْ فيه الصّراعاتُ والعداواتُ فعْلَها. وهي إلى ذلك رحلتهما كائنيْن إلى ذاتيْهما يُزيلان عنهما الأدرانَ إذْ يتحاكيان ويتشاكيان فيتكاشفان ويتصارحان. يقول سلطان": الحكاياتُ في تُوجان ليْستْ حكاياتٍ عاديّة نفْتحها ونُغْلقها ونمْضي، إنّما هي أبْوابُنا الخفيّة إليْنا."[43]. ثمّ يُضيف في معْنى مُشابِهٍ": أحْكي هذه الحكاية أستردبها نفسي وتُوجان وعيْنيْك اللّتيْن ضاعتا منّي."[44]. وهذان الشّاهدان النّصّيّان وهُمَا يَرِدان في موْضعٍ مُبكّرٍ من الرّواية يكتسبان دوْرًا توْجيهيًّا يُؤسّس المعْنى الذي تُفرج عنْه القراءةُ المُؤوّلةُ الأسطورةَ. فرحلة سلطانٍ نحْو الحبيبة القديمة تنصرف مِنَ الجليّ إلى الضّمنيّ الذي يقطع صارمًا مع المعيش المحسوس والمادّيّ الدُّنيويّ ويرْقى برحلة العوْدة إلى الدّلالة على معْنى سفر الإنسان إلى ذاته وفيها يُسألها أصولَه، وإلى أعماقه يستكشفها مُعتمِدًا الأسطورةَ مطيّةً حتّى إذا أنْهى هذه الرّحلة إلى نفسه أدْرك أنّها تنتهي في الزّمان والمكان ولا بلوغَ، وتنغلق عليْه ولا طمأنينةَ. فسلطان يكتشف وقد التقى صحراء مع نهاية الرّحلة/الرّواية أنّها قدْ فقدتْ بصرها. وهو حدثٌ في خاتمة السّرد يعْني خروج صحراء منْ دائرة المُدنّس إذْ تعطّلتْ حاسّة الإدْراك المُباشرة للمرْجعيّ/ المُدنّس الدّنيويّ، وهي بذلك تندرج في المُقدّس أيْ ضمن الأسطوريّ.

وصورةُ صحراء على امتداد الحكاية تنْجلي عنْها وهي لا تفْتأ تُكرّر أسطورة الأجْداد الأوّلين. ومنْ الأمثلة على ذلك قوْلها": نحْن أجْدادُنا يا سلطان...نحْن هُمْ يا وِلْد الغزال."[45]. وهو إحْلالٌ للأسطوريّ في المرجعيّ وبعْثٌ للمُقدّس منْ صلْب المُدنّس تحيينًا واستدْعاءً. فصحراء وهي تنتظر سلطان قد اتّخذتْ من الصّخْرة الأولى التي انبعثتْ منْها تُوجان الأصْل مكانًا تنتظره فيه. يقول سلطان حين لقائه بصحراء": أنْتِ تقفين على رأس صخرة النّسر أوْ صخرة العطش أوْ صخرة الماء كما نُسمّيها في تُوجان."[46]. ويقول في المعْنى نفسه تأكيدًا للنّفس الأسطوريّ في الأحداث": أراك تنْتصبين فوْق الصّخرة حيث انتصب الفارح الغزال ذات زمن."[47]. وغيْرُ ما تقدّم من الشّواهد النّصّيّة كثيرٌ ذائعٌ في رواية "توجان". ومَا يُسْتصْفَى منْها أنّها شواهد في النّصّ تبْني المعْنى ذاته والخطّ السّرديّ عيْنه: أنّ صحراء بِمَا تُمثّله ومَا تدلّ عليْه هي الأسطورة تطْلب الأصْلَ الأوّلَ المُقدّسَ حيث النّقاء والصّفاء، وحيث الإله الخالق والأب المُؤسّس، وأنّها الرّفض للمدينة الحديثة التي دنّستْها لعنةُ الماء وفتكتْ بها العداواتُ والخصوماتُ والخياناتُ لأنّ": الخطأ الرّئيسيّ للمُدُن اللّعينة هو نسيان الله، الأب، وحتّى مُحاولة الإطاحة به. وهذه القطيعة بيْن الأبناء والأب تيمة هامّة في كلّ الرّوايات."[48]. وهي تيمة اشتغلتْ عليْها رواية "تُوجان" واسْتثْمرتْها وطوّرتْها فنّيًّا حتّى تبْنيَ حكايتها الأصْليّة ومعانيَها وهي تعود إلى المدينة الأولى فضاءً أسطوريًّا ينقدّ بالمُقدّس بعيدًا عنْ راهنٍ مرجعيٍّ معيشٍ لا يكون ولا يعيش إلّا متى بَدَا مغمورًا بالمُقدّس مغمُوسًا فيه.

الخاتمة:

تنْتهي بنا هذه الدّراسة لإنشائيّة الأسطورة في رواية "تُوجان" للتّونسيّة آمنة الرّميلي: بناء المعْنى وتأويله إلى استنتاج مفاده أنّ السّرد في الرّواية محلّ البحْث يقوم على ظاهرة فنّيّة جديرة بالدّرس والتّدبّر هي ظاهرة أسْطرة المحلّيّ. وهو اختيارٌ فنّيٌّ في بناء الرّواية على الأسطورة – وإنْ يكنْ شائعًا ذائعًا في عامّة الرّواية العربيّة وفي غيْرها منْ خلال تجارب تسْتعْصي على الحصْر – تظهر أهمّيّته وتتأكّد طرافته منْ وُقوع الكاتبة على مكانٍ محلّيّ كائنٍ معلومٍ مُتعيّنٍ جغرافيًّا وطوبوغرافيًّا وتجعله عِماد السّرد وعُمْدة الحكاية. وهي أيْضًا تُحوّله عنْ راهنه ومرْجعه إلى خزّان معانٍ، فتُعاود بناءَه المُعْطى بناءً تخييليًّا أسطوريًّا يرْتدّ إلى خصائص المكان الأوّل وحكاية نشأته وتكوّنه. ورغم أنّ القراءة الأولى قدْ تفتح على المعنى الظّاهر المُباشر ينْسخ مرْجعه منْ خلال حكاية الشّابّيْن المُتحابّيْن يلتقيان بعْد طول فراقٍ ويسْترْجعان ما جرى بيْن قبيلتيْهما منْ صراعٍ حولِ الماء خاصّة، فإنّ مُحاولتنا تأويل الحكاية وأحداثها في الرّواية قدْ أوْقفنا على طبقاتٍ خفيّةٍ وثريّةٍ للمعْنى تبْنيها الأسطورةُ وهي تتحوّل نصًّا في النّصّ الرّوائيّ. فالنّصّ – أيّ نصّ –هو في عموم ما يعْنيه ويهْدف إليْه إنتاجٌ وتشكيلٌ رمْزيّان للمعاني التي تختلف فيه المُستوياتُ القرائيّة وتتنوّع المحاميل الدّلاليّة فتكون جليّةً مُباشرة، وقدْ تكون مُداوِرةً مُناوِرةً تحليلًا وتأويلًا. وبيْن هذيْن المُستوييْن للقراءة يطفر المعْنى ويظهر، أوْ يتحجّب ويتسترّ. وتظلّ هذه المُحاولةُ في التّأويل تُؤكّد أنّ للأسطورة في رواية "توجان" إنشائيّتها المُميّزة التي قِوامها بناء المعْنى ومعْنى المعْنى. وعليْه يُصبح منْ نافلِ القولُ إنّ تجربة آمنة الرّميلي هذه وهي تجعل الأسطورة نصًّا في نصّها قدْ مكّنها منْ " فائض معْنى" يظلّ أبدًا عصيًّا على الإدْراك والفهْم لوْلا مُحاولة تأويله أسطوريًّا بيْن ثنائيّة المُقدّس والمُدنّس.

هوامش وإحالات المقال

[1]Gilbert Durand , L'imagination symbolique,3éme edition,Paris.1993.Hmeneutique instauratives du sens.p62.

[2] Ibid, Herméneutique réductives.p42.

[3] Jean Jacques Wunenburger : Mytho-phorie : Formes et transformations du mythe .Religiologiques. No 10.automne.1994.p56.

[4] Antoine Compagnon : Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun .Paris. Editions du Seuil.1998.p66. أورده البشير الوسلاتي ضمن كتابه: النّصّ الأقصوصيّ وقضايا التّأويل. صامد للنّشر والتّوزيع. 2014. الطبعة 1. ص7. انظر الهامش 1.

5جورج هانز جادامير، الحقيقة والمنهج: الخطوط الأساسيّة لتأويليّة فلسفيّة، ت حسن ناظم وعلي حاكم صالح، راجعه عن الألمانيّة الدّكتور جورج كتورة، دار أويا للطباعة والنّشر والتّوزيع،ليبيا،2007،ص370.

[6]روبرت شولز،السّيمياء والتّأويل، ت سعيد الغانمي، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر،بيروت،لبنان،1994،ص62.

[7]أمبرتو إيكو، القارئ في الحكاية: التّعاضد التّأويليّ في النّصوص الحكائيّة، ت أنطوان أبوزيد،ص 63

[8]- رواية " توجان" للأديبة والأكاديميّة التّونسيّة آمنة الرّميلي حازت على جائزة الكومار الذّهبيّ في الرّواية العربيّة سنة 2016 بتونس.

[9]- آمنة الرّميلي: أستاذة جامعيّة بكلّيّة الآداب بسوسة، تونس. حصلت على شهادة الدّكتوراه سنة 2010 وشهادة التّأهيل الجامعيّ سنة 2018. صدر لها في الرّواية: جمر..وماء، والباقي، وشط الأرواح..كما حازت جوائز عديدة.

[10] Mircea Eliade, Aspects du mythe. Éditions Gallimard.1965.p32-33

[11] Mircea Eliade, Le sacré et le profane. Éditions Gallimard. Coll »Folio-Essais ».2008.p85

[12] Gérard Genette,**Seuils**. Editions du Seuil.1987.p7

[13] Ibid,p59

[14] آمنة الرّميلي، حاورتها الصّحافيّة عواطف البلدي ضمن أسبوعيّة الشّارع المغاربيّ التّونسيّة بتاريخ 23 فيفري 2023.

[15] المرجع نفسه، أسبوعيّة الشّارع المغاربيّ التّونسيّة

[16] Mircea Eliade.24مرجع سابق ص

[17] آمنة الرّميلي، توجان، الطّبعة، دار برسبكتيف للنّشر،تونس.2016.ص5

[18]المصدر نفسه، ص13

[19] Jean Chevalier et Alain Gheerbrant : Dictionnaire des symboles: Mythes .Rêves .Coutumes. Gestes. Couleurs. Nombres. Robert Laffont – Jupiter .Paris .Voir : Aigle. P12

[20] Ibid, Voir : EAU. p 374

[21] Ibid, Voir : ROCHER .p 818

[22]المصدر نفسه، ص46.

[23] Marcel Detienne , L'invention de la mythologie. Editions Gallimard.1981.p194

[24] المصدرنفسه، صص 124

[25] نفسه ،ص 117

[26] نفسه، ص 31

[27] نفسه ، ص 3

[28] Dictionnaire des symboles. Voir: Lune.p593مرجع سابق.

[29] نفسه، ص 155

[30] نفسه ،ص156

[31] نفسه ،ص154

[32] نفسه، ص225-226

[33] نفسه،ص198

[34] نفسه،ص200

[35] نفسه، 201ص

[36] نفسه،ص 59

[37] نفسه، ص 109-110

[38] Le sacré et le profane. P20.مرجع سابق

[39] نفسه، ص 38

[40] Le sacré et le profane. P16.مرجع سابق

[41] Le sacré et le profane. P39.مرجع نفسه

[42] Le sacré et le profane. P25. مرجع نفسه

[43] نفسه، ص6

[44] نفسه، ص12

[45] نفسه، ص 37

[46] نفسه، ص11

[47] نفسه، ص30

[48]Camile Dumoulie: la ville maudite dans le roman du XX ème siècle. Mythe au fantasme ? in : Mythes et littérature .Publications de Paris-Sorbonne. Textes réunis par Pierre Brunel. Colloque tenu en mai 1991. P125

الأبعاد المضمونية لصورة المرأة (القيمة) في الأمثال العربية والسّواحلية (دراسة المقارنة)

The dimensions of the image of women (Value) in the Arabic and Swahili proverbs, Comparative Study

Dr Faisal Masoud Muhindo

Department of Arabic Language, Faculty of Islamic Studies and Arabic Language. Islamic University in Uganda (IUIU), Mbale Uganda.
faisal.muhindo@iuiu.ac.ug / faisud@yahoo.com

تاريخ الإيداع: 2025/05/14 **تاريخ المراجعة:** 2025/05/26 **تاريخ النشر:** 2025/06/15

ملخص: تروم هذه الدراسة الموسومة "صورة المرأة في الأمثال العربية والأمثال السواحلية دراسة مقارنة" إلى دراسة مضامين الأمثال ودلالتها للكشف عن صورة المرأة في الأمثال العربية والسواحلية، وذلك من خلال الوقوف على جملة من أوجه التشابه والاختلاف في الأدبين العربي والسواحلي. وكان منهج البحث المسخدم لهذه الدراسة هو المنهج المقارن، إذ به تمت تقديم صورة عن المرأة من خلال الأمثال العربية والأمثال السواحلية، كما استعان الباحث بالمنهج الوصفي التحليلي لتسليط الضوء على مضامين الأمثال ودلالتها للكشف عن الأبعاد المضمونية لصورة المرأة (القيمة) في الأمثال العربية والسواحلية، وهذا مكن الباحث من قيام بمقارنة صورة المرأة بين الأمثال العربية والأمثال السواحلية. وتشير نتائج البحث إلى وجود أشكالاً من العلاقات التي تربط بين الأمثال العربية والأمثال السواحلية المرتبطة بالمرأة.

الكلمات المفتاحية: الأبعاد المضمونية، صورة المرأة، القيمة، المقارنة.

Abstract: This study titled the dimensions of the image of women (Value) in the Arabic and Swahili proverbs, comparative Study, aims to study the content of the proverbs and their connotations to reveal the image of women in Arabic and Swahili Proverbs, by examining a number of similarities and differences in both Arabic and Swahili Literature. The research methodology used for this study was the comparative approach whereby an image of women was presented through Arabic and Swahili proverbs, and the researcher also used the descriptive analytical approach to highlight the contents of proverbs and their significance to reveal the substantive dimensions of the image of women (Value) in the Arabic and Swahili proverbs, and this enabled the researcher in comparing the image of omen between Arabic and Swahili proverbs. The results of the research indicated the existence of forms of relationships that link Arabic and Swahili Proverbs related to women.

Key words*: Content Dimensions, Image of Women, Value, Comparison*

*د-فيصل مسعود مهيندو

المقدمة:

تؤدي الأمثال دوراً مهماً في حياة مستخدميها بوصفها وسيلةً لنقل خبرات الذاكرة الشعبية وتجاربها، إذ تكمن وظيفتها الأساسية في تبسيطها للمواقف، فهي تعكس أمزجة الشعوب وأخلاقها وعاداتها وتقاليدها وآثار بيئتها وأحوالها الاقتصادية والاجتماعية والدينية والثقافيةز. ويعدّ كشف الصورة المتعلقة بالمرأة في الأمثال العربية والأمثال السّواحلية محاولة للإسهام في توضيح وضع المرأة في المجتمعات القديمة، وتخصيص ذلك في الأمثال، لأنها ربما استطاعت أن تعكس أكثر الصّور واقعية عن الفكر الإنساني. ومن خلال تفصيل البعاد المضمونية لصورة المرأة يمكن معرفة نفسية العربي والسواحلي وقيمهم ومعتقداتهم حول المرأة، ومدى ظهور أثر الرجل في تشكيلها باتجاه سلبي أو إيجابي.

أن الأمثال العربية والأمثال السواحلية استحوذت على نصيب كبير من الحديث عن المرأة، فكانت محل اهتمام واضح في (الذاكرة الشعبية) بوصفها المصدر الأساس لها، فقد تنوعت أدوار المرأة في المثل العربي والسواحلي، بوصفها الزوجة والأم والابنة والحماة، ولكل أوضاعه، ومواقفه، وأنماط سلوكه، وانعكاساته على نظرة الآخرين والمجتمع له وموقفه منه، إذ تختلف زاوية الرؤية للمرأة باختلاف موقعها ودورها في الحياة، وتتجمع تلك الرؤى في النهاية لتكوّن صورةً كليةً عن عالم المرأة،

نتائج الدراسة وتحليها

يتناول الباحث في هذه الورقة ثلاثة مباحث مهمة، تستوجب طبيعة هذه الدّراسة الحديث عنها والخوض فيها، لكشف تفاصيل الموضوع وجزئياته الدقيقة، وتتمثل هذه المباحث في:

<u>المبحث الأوّل: صورة المرأة في الموروث الثّقافي العربي:</u>

يشمل هذا المبحث الجزئيات الآتية:

1. **<u>صورة المرأة في التّاريخ العربي</u>**:

تبوأت بعض النّساء العربيات مكانةً مرموقةً قبل مجيء الإسلام بقرون، واستطاعت بعض النّسوة الوصول إلى سدة الحكم، وقيادة الرجال، وتدبير شؤون المجتمع. فهذه بلقيس ملكة سبأ ورثت عن أبيها عرش اليمن لثلاثين عاماً قبل ميلاد المسيح عليه السلام، وكانت مثالاً للحكم العادل النزيه، وقد أحسنت في الإدارة، وأبدعت في التنظيم ووطدت دعائم سلطانها، وخلّفت وراءها إنجازات عظيمة وكثيراً من الآثار في الميادين التي يزعم الرجال أنها وقفٌ عليهم وملك لهم"[1] . وقد جاء وصف عظمتها على لسان الهدهد في القرآن الكريم: {إِنِّي وَجَدْتُ امْرَأَةً تَمْلِكُهُمْ وَأُوتِيَتْ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ وَلَهَا عَرْشٌ عَظِيم ...}[2] . وقد سجّل التاريخ أنها استبدلت الإسلام بدين آبائها. ومع ذلك لم تنفرد بلقيس في موكب الفخار وحدها بين النساء العربيات، بل شاركها في ذلك ملكةٌ عربيةٌ أخرى، لها عظمتها وقدرها، وهي زنوبيا ملكة تدمر التي لم ينقصها صلابة الرأي، ولا مضاء العزيمة، ولا قوة البأس، ولا متانة الشكيمة، بل قامت تثبت للتاريخ أن المرأة التي تهز المهد بيمناها تستطيع أن تهز بيسراها

العروش والممالك. ولكن تبدّلت الأحوال سريعاً، فبعد أن تبوأت المرأة العربيّة مكاناً باذخاً، وبلغت عزاً شامخاً في أيام العرب السّالفة من عمالقة العراق، وعاد، وثمود في اليمن، انقلبت إلى ما بدأت به من البداوة والجهل[3]، ودبَّ التخلف إلى الأمة العربية، وضاعت قيمتها وتحولت إلى قبائل متناحرة تعيش في الصحراء. يوضح هذا الأمر المثل القائل: أعز من الزباء ([4])، من ذلك أيضاً: أعز من حليمة. [5]

حالة المرأة ودورها في الحياة القبلية:

أصاب المرأة -قبل الإسلام- ما أصاب الرجل في العصر الجاهلي، فكما كانت المرأة تسبى وتستعبد أثناء الحروب والغارات بين القبائل العربية، أو بينها وبين غيرها من الأجناس المجاورة، كان الرجل يجري عليه ما يجري عليها من المقادير من استرقاء واستعباد. فكما كان الرجال صنفين: أحراراً وعبيداً، كانت النّساء أيضاً صنفين حرائر وإماء. وكانت الإماء كثيرات، وكان منهن من يجبرن على الدعارة، ويتخذن الأخدان ويضربن القينات على المرأة وغيرها في الحوانيت. وكان منهن جوارٍ يخدمن الشّريفات، ويرعى بعضهن الإبل والأغنام، وكنَّ في منزلةٍ متدنيةٍ، وكان العرب إذا استولدوهن لم ينسبوا إلى أنفسهم أولادهن إلا إذا أظهروا بطولةً تشرفهم.[6]

كانت حياة البداوة في الجاهلية العربية تمنح المرأة بعض الحرية؛ لأنها كانت عضواً نافعاً في تلك البوادي: تسقي، وترعى، وتنسج، وتستخرج الطعام من الألبان، والثمرات. ومن أمثالهم في هذا أن يقال: أوفي من أم جميل، ومن ذلك أيضاً: زوج من عود خير من قعود[7] ، ومثل آخر يقول: هو بيتي يبخل لا أنا [8]. أما إذا كانت من الشريفات كان يقوم على خدمتها الجواري والإماء...[9]. وكانوا يعدون المرأة جزءاً لا يتجزأ من أعراضهم، ومن أمثالهم في هذا أن يقال: النّساء شقائق الأقوام [10].

رغّبت هذه الحياة البدوية نفسها الآباء في البنين، وزهّدتهم في ذرية البنات؛ لأنَّ البنين جند القبيلة، وحماة حوزتها، وعدتها في شن الغارات، والتأهب لردّها، فلم يكن أبغض إلى الأب من خبر يأتيه بمولد أنثى، ولو كان أوفر ووفرة [11]. لذلك جاء في أمثالهم: إذا ما القارِظُ العَنَزِيُّ آبا[12]، وقولهم: أضل من موؤودة[13]. وهذه العادة كانت ممقوتة عند كثير من العرب في الجاهلية، ومنهم صعصعة جد الفرزدق الذي افتخر به الفرزدق بقوله: (المتقارب)

وجدِّي الذي منَعَ الوائدات *** وأحيا الوئِيد فلم يوأد[14].

كان الرجل العربي قبل الإسلام صاحب المنزلة الرفيعة في الأسرة والمجتمع، وكانت المرأة تابعةً للرجل وتنسب إليه، وتسير بأمره؛ وكان هو الذي يمثلها في مصالحها الخاصة. يؤيد هذا المثل القائل: أجناؤها أبناؤها[15]، وفيه إشارة إلى تبعية النساء للرجال وعدم قدرتهن على القيادة.

المبحث الثاني: صورة المرأة في الدين الإسلامي:

قرر الإسلام مبدأ المساواة والأخوة والمحافظة على كرامة الإنسان، وجعل التقوى، والعلم معياري التفاضل بين البشر. وهي مبادئ راسخة في القرآن الكريم، كأسس لبناء الحضارة الإنسانية، والنّظام السياسي والاجتماعي العادل في الإسلام. ذكرت الأنثى لأوّل مرة في القرآن الكريم في قوله تعالى: {وَمَا خَلَقَ الذَّكَرَ وَالْأُنثَىٰ إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّىٰ ....}[16] . فقد جمع الذكر والأنثى في القسم لتدلّ على تساويهما في الحقوق والواجبات عند الله، وتشير إلى تفاضلهما عنده بالعمل الصالح والتّقوى والمنفعة للنّاس. كما يُعدُّ إكرام المرأة في الإسلام فرضاً ربانياً موجهاً لكل الناس، ولابدّ من الإشارة هنا إلى المحاولات العديدة التي جرت في الدول الغربية لمساواة المرأة مع الرجل بقوانين لم تلق النجاح المتوقع، وإن تسلم المرأة في المجتمعات الإسلامية القيادة السياسية هو تطور حدث منذ عشرات السنوات. ولعل من المفيد تفصيل الحديث عن صورة المرأة في الإسلام عبر العناوين الآتية:

طاعة المرأة في الإسلام: يرفع الإسلام من شأن الرجل والمرأة على حدّ سواء، ويأمر كليهما بعبادة الله سبحانه وتعالى وطاعته؛ إذا لا توجد فوارق في هذا الشأن بين الرجل والمرأة، فلكل منهما حقوقه وواجباته التي يفرضها عليه دينه الإسلام. يقول الله عز وجل في كتابه العزيز:{وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ} [17]، وفي موضع يحدد أن العلاقة بين الرجل والمرأة في الإسلام علاقة متبادلةٌ ومتداخلةٌ من الجانبين ومتساويةٌ واصفاً الرجل كما يصف الأنثى باللباس، يقول الله عز وجل:{هُنَّ لِبَاسٌ لَّكُمْ وَأَنتُمْ لِبَاسٌ لَّهُنَّ} [18].

مبايعة النساء، وهجرتهن: يكرّم الإسلام المرأة ويساوي بينها وبين الرجل في الشؤون المدنية، حتى أن الدين الإسلامي قد سمح ببيع المرأة وجعل لها ذمةً ماليةً مستقلةً كطرف مساوٍ للرجل في العقود وتحمل الالتزامات أو البيعة من أجل الخير والعبادة وطاعة الله عز وجل، ويجوز للمرأة في هذه الحالة أن تكون مستقلة فتمتلك كل ما هو حلال مثل العقار وتتصرف به كيفما تشاء وفق شرع الله. يقول الله تعالى {أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَىٰ أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئاً وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِينَكَ فِي مَعْرُوفٍ فَبَايِعْهُنَّ وَاسْتَغْفِرْ لَهُنَّ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ}[19]. حيث تمدح امتلاك النساء الزمام المبادرة في هذه الآية.

مكانة المرأة في السّنة النّبويّة الشّريفة: ونجد في السنة النبوية تفاصيل واضحة وتفسيرات وتوجيهات لما يحتويه القرآن الكريم، وهما المصدران الرئيسان للشريعة الإسلامية. ذلك أن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة هما أصل الشريعة الإسلامية ومرجعها وفيهما من المبادئ والتشريعات ما يسد كل ما يتصل بشؤون الإنسان أفراداً

وجماعات. وقد وردت عن الرسول صلى الله عليه وسلم أحاديث شتى تبين حقوق المرأة المشروعة، وتؤكد على سموّ مكانتها في المجتمع المسلم. ومن هذه الحقوق وأعظمها:

حق المرأة (البنت) في الحياة والرعاية: حرم القرآن الكريم الوأد، وحرمه رسول الله – صلى الله عليه وسلم- بقوله:" إنَّ اللَّهَ -عزَّ وجلَّ- حرَّمَ عليكم عقوقَ الأمَّهاتِ، ووأدَ البناتِ ومنْعاً وهاتِ، وكرهَ لكم ثلاثًا، قيلَ وقالَ وكثرةَ السُّؤالِ وإضاعةَ المالِ، وفي روايةٍ أخرى غير أنَّهُ قال: وحرّم عليكم رسول الله ولم يقلْ إن الله حرّم عليكم[20]، وخصَّ البنات بالذكر، لأنه الغالب.

مكانة المرأة الزوج في الإسلام: الزوجة تعد سكناً للزوج، وحرثاً له، وهي شريكة حياته، وربة بيته، وأم أولاده ومهوى فؤاده، وموضع سره، وهي أهمُّ أركان الأسرة. ومنها يرث الأولاد كثيراً من المزايا والصفات، وعنها يتلقون لغتهم، ويكتسبون الكثير من العادات، والتقاليد، والسلوك الاجتماعي، ولا يمكن أن تكون كذلك إلا إذا كانت صالحة[21]. ولهذا حثَّت السنة الشباب على الباءة ليتزوجوا، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج، ..." [22]. وجاء هذا الترغيب في الزواج لما فيه من منافع للفرد والمجتمع، فعن أبي حامد الغزالي قال: "فوائد النكاح خمسة: الولد، وكسر الشهوة، والتحصين من الشيطان، وتدبير المنزل، وكثرة العشير، ومجاهدة النفس بالقيام بهن" [23].

صور من حقوق الزوجية: لخّصت السنة أهم الحقوق المادية والمعنوية للمرأة، فقد ذكرت في الحديث الذي ورد في سنن الترمذي قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم- في حجة الوداع: "... ألا واستوصوا بالنساء خيراً، فإنما هن عوانٌ عندكم، لا تملكون منهن شيئاً غير ذلك، إلا أنْ يأتين بفاحشة مبينة. فإن فعلن، فاهجروهن في المضاجع واضربوهن ضرباً غير مبرح، فإن أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلاً، ألا إنَّ لكم على نسائكم حقا، ولنسائكم عليكم حقاً، فأمَّا حقكم على نسائكم، فلا يوطِئِن فرشكم من تكرهون، ولا يأذن في بيوتكم لمن تكرهون، ألا وحقهن عليكم، أن تحسنوا إليهن في كسوتهن وطعامهن[24]. يوصى الحديث الرجال بالنساء خيراً؛ لأنهن كالأسيرات لدى الرجال.

صورة المرأة العطوفة والحنونة: حثت السنة النبوية في كثير من النصوص على احترام الزوجة، والعطف عليها، والصبر على أخطائها؛ لأنها إنسان لها عواطفها، ومشاعرها الخاصة، من هذه النصوص قوله – صلى الله عليه وسلم-:" ..واستوصوا بالنساء خيراً، فإنهن خلقن من ضلع، وإنَّ أعوج شيء في الضلع أعلاه، فإن ذهبت تُقيّمه كسرته، وإن تركته لم يزل أعوج، فاستوصوا بالنساء خيرا"[25]. لا يقتصر اهتمام الإسلام بالمرأة: البنت أو الزوجة فقط، بل يتأكد أكثر مع المرأة الأم -حتي لو كانت غير مسلمة- لأنَّ رعايتها، واحترامها، وطاعتها، واجبة على أبناؤها. وفي السنة ما يحث على رفعها إلى أماكن أرقي في حالات معينة. عن أبي هريرة قال: جاء رجل إلى رسول الله –صلى

الله عليه وسلم- فقال: يا رسول الله، من أحق الناس بحسن صحابتي؟ قال: أمك، قال ثم من؟ قال: أمك قال ثم من؟ قال أمك، قال ثم من، قال ثم أبوك" [26]، وهنا تأكدت مكانة الأم في ظل الإسلام.

اهتم الإسلام أيضاً بالمرأة المطلقة، ومنح لها حقوقاً. والطلاق قضية اجتماعية شديدة الخطر المتضرر الأوّل والأخير منها المرأة المطلقة، إذا كانت رجعية فحكمُها حكم الزوجة، لها مالها من الحقوق المالية، منها النّفقة، والسّكن من مال الزوج، وأن كانت بائناً حاملاً فلها النفقة حتى تضع حملها، وإن كانت غير حامل، فلا نفقة لها؛ لكونها أجنبية عنه، ولانفصال عقدة النّكاح بينهما، كما أن للمرأة المطلقة حقاً في حضانة طفلها، ولها حق النفقة لأجله في الحولين، ولا يحق للزوج أن يأخذ ولدها منها[27] .

ذُكر الطّلاق في الأمثال العربية كثيراً، ويظهر من خلاله انعكاس لوضع المطلقة في المجتمع ونظرتهم الخاصة إليها. ومن ورد ذكرهن في الأمثال أم خارجة عند قولهم: أسرع من نكاح أم خارجة[28]، والمثل القائل: أَصْبِحْ لَيْلُ [29]، ومن ذلك أيضاً: كَفَاقِئِ عَيْنِيْهِ عَمْداً[30]، و إِنَّ الْجَوَادَ قَدْ يَعْثُرُ[31]، نلحظ أنه تطلق المرأة في الأمثال العربية ظالمة أو مظلومة، فإنها ظالمة عندما تخون زوجه ولا تصون حرمته، وتكون مظلومة عندما تطلق من زوجها دون أن تذنب.

يحث الإسلام على المعاملة الحسنة مع المسنّات والتحدث بصدق معهن، يدلنا على ذلك ما جاء عن الرسول –صلى الله عليه وسلم- لم يكن يقول إلا حقاً وصدقاً، حتي في مزاحه مع أصحابه، ودعابته لهم، ومن ذلك: تلك المرأة العجوز التي جاءت إليه، تساله أن يدعو لها بدخول الجنة، فما كان من النبي -عليه الصلاة والسلام- إلا أن قال: لا يدخل الجنة عجوز، فولت العجوز وهي تبكي، فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أخبروها ليست يومئذ بعجوز، وأنها يومئذ شابة، أما تقرئين القرآن[32] ، {إِنَّا أَنْشَأْنَاهُنَّ إِنْشَاءً}[33].

كما اعتنى الإسلام بالأرملة، وحث على التكافل، والتراحم، وملاطفة الضعفاء والمنكسرين؛ ليعيشوا عيشةً كريمةً. جاء في الحديث: عن أبي هريرة -رضي الله عنه- عن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: الساعي على الأرملة والمسكين، كالمجاهد في سبيل الله، وأحسبه قال: وكالقائم الذي لا يفتر، وكالصائم الذي لا يفطر[34] . فالرسول -عليه الصلاة السلام- يحث على رعاية المرأة التي لا عائل لها، وليس لها أحد يقوم بشؤونها ومصالحها، فهي منكسرة وضعيفة، ويَعِدُ الرسول - عليه الصلاة السلام- فاعل هذا الخير بالثواب العظيم.

عمل المرأة: اشتغلت المرأة في صدر الإسلام بكل أنواع الأعمال التي تناسب طبيعتها، فعملت بالتجارة، كالسيدة خديجة أم المؤمنين[35] ، وكذلك عملت أزواج الرسول-عليه الصلاة السلام- في بيوتهنَّ، فكنَّ يعملن ويتصدقنَّ من نتاج عملهنّ. قال ابن عابدين- من فقهاء الأحناف-: "والذي ينبغي تحريره، أن يكون منعها من كل عمل يؤدي إلى تنقيص حقه، أي (الزوج) أو ضرره، أو إلى خروجها من بيته. أما العمل الذي لا ضرر فيه، فلا وجه لمنعها منه، وكذلك ليس له منعها من الخروج، إذا كانت تحترف عملاً هو من فروض الكفاية الخاصة بالمرأة، مثل عمل القابل[36].

إن عالم المرأة العربية مليء بالعمل سواءً في منزلها أو خارجه، يوضح هذا الأمر قولهم: إنَّ العَوَانَ لا تُعَلَّم الْخِمْرَةَ[37]، وقولهم: لاَ تَعْدَمُ صَنَاعٍ ثَلَّةً[38]، فهي على الرغم من إتقانها العمل لابد أن تكون بها نقيصة.

ودلّت بعض المأثورات -شعراً وأمثالاً- أن المرأة، في الغالب، عالةُ على والديها، وهي موضع بغُض عندهم منذ ولادتها؛ مما أدى إلى وأدها - كما جاء في القرآن الكريم- بسبب الإملاق والخوف من الفضيحة والعار، كما أنها ليست أهلاً للأمانة وكتم الأسرار، وهواها متقلب، وهي ليست أهلاً للمشورة والتدبير (من أطاع النساء ندم)؛ لعدم رجاحة عقلها، كما أنها محل شبهة ومجلبة للعار وهذه الصور هي الغالبة في الفكر العربي الجاهلي، ولها أسبابها الاقتصادية والاجتماعية والسياسة والعقدية.

المبحث الثّالث: صورة المرأة قريبة الرّجل في الأمثال السّواحلية.

عُرف عن السَّواحليين حبهم للأولاد وتفضيلهم الذكور على البنات، إلا أنَّ هذه الصُّورة اختلفت في الأمثال قليلاً عن هذا العرف، فيظهر الوالد حبّاً، وودّاً، وإكراماً للابنة في بعض المواقف، كما يُبدي تحقيراً، وإذلالاً، وبغضاً في بعضها الآخر. وسنتناول في هذا المبحث صورة المرأة قبل الزواج، -ثم الانتقال إلى الجزء المتعلق بعلاقات البنت مع محيطها-، وفي مرحلة الزواج، وبعدها.

صورة المرأة قبل الزواج: لم يظهر في الأمثال السواحلية فرح الأب، أو سعادته عند إنجاب الأنثى إلا في قولهم: webale kuzaa sukari /ameza sukari بمعني: (هنيئاً لك السُّكّر)، فالسَّواحليون يقولون إذا وُلِد لأحدهم بنت: "هنيئاً لك السُّكَّر"، يبدو أنَّ العائد المادي من الفتاة هو سبب التهنئة، وليس ولادتها بحد ذاتها، كمرافق، ومعين، وصدر حنون للأب. إذ إنهم يقصدون مواساة الأب في مصيبة إنجاب البنت، بأن يذكروه بالفائدة المادية التي قد تعود عليه من تزويجها، فهو شكل من المواساة، ودافع نفسي، وعقلي لمساعدته على تحمُّلِها. لأن المصيبة قد حلَّت بهم بولادة هذه البنت عديمة الفائدة حسب زعمهم.

وينظر إلى الفتاة نظرة إيجابية، كما ينظر للولد، كما جاء في المثل الذي يقول: mama namwanawe mtoto kwa mamaye أي، الأم مع بنتها والولد مع أمه، ومثل آخر في نفس المعني يقول: Upendo wa mama kwa mwana[39].. أي، حب الأم على الأولاد غير منحاز، أي حبها لهم على حد سواء. إلا أن للفتاة شيئاً من الخصوصية؛ لأنها مُعرَّضةٌ لترك بيت أسرتها. ويؤلم الآباء الخوف من بقاء الأنثى في الدار، وبقاء البنات في الدار بلا زواج يجعل أهلهن قلقين خشية ما قد تسببه البنت من عار إذا بدر منها ما يخالف التقاليد والأعراف، كما أنَّ بقاء البنت من دون زواج يعد عالة عليهم؛ لأنها في الغالب لا تقوم بالأعباء التي يقوم بها الذكر. يدلنا على ذلك المثل القائل:mwanangu amevunja ungo cheleko chanduma [40].. أي، بنتي بلغت سن البلوغ يؤلمني حملها (من دون نكاح). ولذلك يحاول أولياء الأمور دائماً التخلص من الأنثى بتزوجها ليتولى أمرها زوجها ويكفيهم مؤونتها ويسترهم من عيوبها.

إنَّ الرّهان على البنت، في منظور المجتمع السواحلي، رهان خاسر؛ لإقترانه بالزواج كما في المثل: mwenye dada hakose shemegi[41] أي، من عنده أخت لا يفقد صهراً، وسرعان ما ستغادر البيت إلى بيت الزوجية لتترك بيت الأهل فارغاً، لا سيما إذا استحضرنا أهمية الأعراف التقليدية للزواج المبكر. يُعدُّ المجتمع السواحلي العلاقة

غير المشروعة عيباً كبيراً، ويحذر البنات من الوقوع فيها؛ لأنها بقبولها تلك العلاقة تتسبب في جلب الفضيحة لوالديها.

زواج البنت: يُعدُّ الزواج في منظور المجتمع السّواحلي علامةً فارقةً في حياة المرأة، حتى أنَّ هاجس التّنشئة والتربية الاجتماعية في الأوساط التّقليدية يبقى هو إعداد البنت للاضطلاع بمسؤوليتها كزوجة وربة بيت فقط، وللحفاظ بعد ذلك على هذا الدور بوصفه أهم امتياز للمرأة؛ مما يدعو لشعور المرء بأنَّ مقياس مصير البنت/المرأة يتحدَّد عندما تكون زوجة. وحسب المنظور السواحلي ليس هناك خيار أمام البنت سوى الزواج وفقاً للأمثال الآتية: ngome ya mke ni mume أي، فخر المرأة في الزواج، ومثل آخر يقول: mwanamke mzuri yuko kwa mumewe, aliyo baki yuko kwao[42] أي، البنت الصالحة في بيت زوجها، الباقية في بيت أبيها. ويضرب هذا المثل لبيان أن البنت ليست بضاعة للحفظ في بيت أبيها.

تتزوّج البنت السواحلية بعد البلوغ مباشرة، وتركز الأمثال على أهمية الإنجاب الذي يعطي المرأة قيمة في المجتمع. يتم التأكيد دائماً على أهمية الزواج المبكر على النحو الذي جاء في المثل القائل: Tunda njema haikawie mtini[43] أي، التفاحة الجيدة لا تمكث طويلاً على الشجرة قبل قطافها. وعلى النحو الذي رأينا في المثل القائل: heshima ya mwanamke ni kuolewa أي، سعادة المرأة في الزواج.

اختيار الزوجة: يحرص السّواحليون على تزويج البنت بسرعة باختيار زوج مناسب لها لا يطلقها، ولا يعيدها إلى أهلها يقول المثل: jenga nyumba kabla yakuoa[44] أي، الدار قبل النكاح. ومن أمثلة ذلك أيضاً، uzuri wa mke si sura bali ni tabia[45] أي، جمال المرأة ليس في الشكل، بل في الأخلاق، أي، (ليست الحياة الزوجية السَّعيدة في الجمال)؛ لأنَّ الجمال الحقيقي هو جمال الباطن، فجمال الظاهر قد تتوارى وراءه كثير من الشُّرور، والعيوب الخُلقية. أمَّا الجمال الحقيقي، فهو جمال الروح المتمثل في الأخلاق الطيبة. تعد محطة اختيار الزوج، أو الزوجة محطةً مهمةً جداً تتطلب الكثير من التفكير، والتدبير والمشورة، والتحرّي؛ لكون الاختيار الصائب يثبت به الزواج ويدوم؛ لأنَّ كل خطأ، أو سوء تقدير قد ينتج عنه مشاكل للزوجين وللأسرتين، بل للأولاد فيما بعد. وعليه نبّهت الأمثال السواحلية المقبلين على هذا العقد بالتَّريث، وحسن الاختيار، والاستعداد له، على النحو الآتي: kama hauwezi kucheka usifunguwe duka أي، إذا كنتَ لا تستطيع الابتسامة، فلا تفتح دكاناً، ومن ذلك أيضاً: ndoa za haraka huishia majutoni أي، الحب المستعجل سريع الخُمود/ الحب الملتهِبُ سرعان ما يبرُدُ، ويضرب هذا المثل لبيان أنَّ كل شيء قابل للتغير.

وتُراعى في الأمثال السواحلية أوصاف مرغوبة في الزواج يجب وضعها في الحسبان قبل الخطبة، وأخرى غير مرغوبة، من الضروري تجنب المرأة التي تتصف بها. فمن الصفات المرغوبة:

- **الأخلاق الحميدة**، يقول المثل: uzuri wa mke nitabia si sura أي، جمال المرأة أخلاقها، وليس شكلها، والذي يريد أنْ يتزوج عليه أنْ يبحث عن أخلاق الفتاة وسلوكها أولاً، وإذا كانت سيئة الأخلاق فهي غير صالحة للحياة الزوجية. ولم تغفل الأمثال السواحلية التعريف بخصال البنت، بل أرشدتنا إلى وسائل المعرفة بها من طريق:

1-**أخلاق الأم:** ويعضد هذا المعنى المثل القائل: mama na wanawe/ Mama na Mtoto mwanamke[46] أي، الأم مع بنتها، أي تتعلم من أمها بعض السلوكيات والعادات.

2- **الجمال:** جاء في المثل: uso mzuri hauhitaji urembo[47] أي، الوجه الجميل لا يحتاج التَّزيين، والجمال يُقدر في عين الناظر، لذا فتحديد الجمال يعود إلى من يقدره، وتختلف أذواق الناس في هذا الأمر.

وتوصى بعض الأمثال السَّواحلية بتجنب الزَّواج من الجميلات، ولو كُنَّ صغيرات السن. نجد ذلك في المثل القائل: mke mzuri hawe wa mume[48] أي، الزوجة الجميلة لا تكون لرجل واحد، ومثل آخر يقول: kuoa bibi mzuri ni kupanda mdimu kando ya njia[49] أي، الذي يتزوج الحسناء، مثله مثل الذي يزرع شجرة الحمضيات بجانب الطريق، فكل من يمر يريد الاستفادة منها.

3-**المال:** ويؤيد ذلك المثل القائل: Mapenzi ya maskini hayaonekani[50] أي، لا يفلح الحب والمحبة من رجل فقير؛ لأنَّ الصفات المرغوبة في شريكة الحياة أن تكون غنية، أو من أسرة غنية.

4- **المتانة والبدانة:** وقد عبر عن ذلك المثل القائل: ukitaka kula nguruwe tafuta aliyenona[51] أي، إذا أردت أنْ تأكل خنزيزاً فابحث عن المتين، فالمثل يدعو إلى اختيار صاحبة الجسم القوي؛ لأن لها القدرة على تحمل المتاعب وضنك العيش، وتصمد أمام العقبات والأمراض، مما يفيد أنَّ المجتمع السواحلي يفضل المرأة المتينة.

5 -**الوَلُود:** جاء في قولهم: zaa wana wengi nyingi Baraka أي، في إنجاب كثير من الأولاد بركة، ويضرب للحث على زواج المرأة الولود، ولذلك يفضل الرجل السواحلي المرأة الولود.

6-**الحياء:** جاء في المثل: uso wa urembo ni haya[52] بمعني، يكمن جمال الوجه في الحياء. والحياء ألصق بالمرأة وأقرب لحالها, وأنسب لخلقها من الرجل.

7-**صغر السن:** جاء في المثل: mwenye dada hakose shemeji[53] بمعني، الذي لديه أخت صغيرة لا يفقد صهراً، ومثل آخر في المعنى نفسه: mke ni dada mdongo[54] أي، الزوجة أخت صغيرة، فذكر صغر السن فيه دلالة على الحث بالزواج بصغيرات السن، وأن تعامل معاملة الأخت الصغيرة من حيث اللطف، والحنان، والحب، ويتوقع من الفتاة صغيرة السن أن تكون بكراً، وهذا أمر يحبّذه الرجل، لأن فيه دلالة على أن هذه الفتاة لم تعرف رجلاً قبله.

8-المتدينة: حسب المثل القائل: Mke si sura bali nitabia\uzuri wa mke ni tabia sio sura[55] (الذي يعنى: جمال المرأة في الأخلاق، وليس الشكل. ويرى الباحث أنَّ الأمثال السواحلية تفضل الخلق على المال والجمال، إذ إن المرأة الجميلة إذا لم تكن حسنة الأخلاق، فإنَّ جمالها لا ينفعها؛ لأن الرجل قد يطلقها لسوء سلوكها.

المرأة الزّوج: ولما كان الزواج أمراً مهماً وحتمياً في حياة كل إنسان، وردت في التراث السواحلي أمثال عديدة الهدف منها توفير فرص النجاح والاستمرار لهذه العلاقة الإنسانية بالغة الخصوصية. ومن هذه الأمثال قولهم: ndoa za haraka haraka huisia majutoni أي، الحب المستعجل سريع الاصطدام والخُمود، ويضرب لبيان أنَّ كل شئ قابل للتغير. ومن ذلك أيضاً قولهم: Mke ni nguo[56] أي، الزوجة اللباس، أي يشبه المثل المرأة باللباس، فهي لباس للرجل تصونه من الخطيئة، إذا أدى واجبه نحوها، وبخاصة الواجبات الجنسية التى تجعلها تستغنى به عن غيره، فهو لباس لها يقيها من الوقوع في الرذيلة، ويجنبها الخيانة الزوجية. وقد يكون اللباس بمعناه الحرفي.

وعبّرت الأمثال عن ضرورة الزواج بقولهم: Mke ni ufunguo wa nyumba [57] أي، الزوجة مفتاح البيت، ويضرب هذا المثل لبيان مكانة المرأة في الأسرة؛ إذ تحتفظ بكل أسرارها، ومن دونها يكون البيت مغلقاً دائماً لعدم وجودها، و Mke ni nguzo ya nyumba [58] أي، الزوجة عماد الأسرة.

حسن العشرة: إن العلاقة الزوجية علاقة قائِمة على الحب والاهتِمام والتفاهُم، وهي من أقوى العلاقات التي يُمكن أن تستمر لأطول فترة زمنية، وإن هذه العلاقة لا بدّ وأن تكون مليئةً بالإحسان. فللزوجة حقوق لا بد أن تُعطى لها كاملة، وعليها واجبات، عليها القيام بها كاملةً غير منقوصة. عندما تتم مراسيم الزواج، وتصبح المرأة في بيت زوجها، تُقدم الأمثال السواحلية طائفة من الكيفيات التي على الرجل أن يعمل بها ليثبت رجولته، وقوامته، وسيطرته، ويجعل المرأة تهابه طول حياتها معه. من ذلك قولهم: Mume si babe kwa mkewe[59] أي، الزوج ليس بطلاً على زوجته، يضرب مثلاً لبيان قيمة الزوجة في الأسرة، وعلى أنها تستحق العناية، والاحترام.

وينصح المثل السواحلي بعدم التسرع في ضرب المرأة إذا أخطأت، بل علي الزوج أن يصبر عليها ويستمر بنصحها، وإذا ملّ الرجل من زوجه، أو لم ينفع تأديبها بالطرق المقبولة، يوجهه المثل بالطلاق، كما قولهم: mke wako akikwambia niwache nawe ridhia namwengine kimbilia[60] أي، إذا قالت لك زوجتك: طلقني، فوافق، وابحث عن أخرى. وفي المقابل تحثّ كثير من الأمثال السواحلية إلى إعلاء راية الحب والألفة بين الزوجين. جاء في أمثالهم: moyo wangu sultani cha mtu sikitamani أي، قلبي مثل قلب الملك، لا أتمني ما ليس لي، و mimi na wewe peta na kidole[61] أي، أنا وأنت كخاتم في الإصبع، وفيه دلالة على القناعة بزوجها.

ويروي المثل السواحلي فكرة أن المرأة الصالحة هي التي تقوم على رعاية أسرتها، وتعمل من دون كلل أو ملل لتحسين الوضع الاجتماعي بما تجلبه من فوائد مادية، وما تتركه من أثر حسن تؤثر به على محيطها تأثيراً إيجابياً، كما جاء في المثل:Mke ni nguzo ya nyumba الذي يعني أن المرأة عماد الأسرة، يُعتمد عليها في كثير من الأمور، منها قرارات المنزل، والنظافة، والتطور في الأسرة ألخ.

علاقة المرأة بحماتها: تكون العلاقة بين الزوجة وحماتها في الغالب سيئة، وربما يعود سبب ذلك إلى الأنانية، وحب التملك اللذين تمتاز بهما المرأة. فالأم تعدّ نفسها أولى بحب ابنها من كل إنسان؛ لأنها هي التي حملته، وولدته، وأرضعته، وربته حتى صار رجلاً. أما الزوجة، فترى أن من حقها الطبيعي أن يهتم زوجها بها، وأن لا يهتم بغيرها، ولو كانت أمه، كما تحاول إبعاده عنها، وعدم السماح لها بالتّدخل في شؤون حياتها الزوجية. وقد عبّر المثل السواحلي عن طبيعة هذه العلاقة التي يشوبها الاضطراب والتوتر بقوله: kupendwa na mke ni chukiwa na wa zazi[62] بمعني: تؤدي محبة الزوجة لزوجها إلى كره والديه، ويضرب هذا المثل كذلك لمن يتخلى عن المبادئ، والقيم السامية في سبيل الفوائد المادية الزائلة، فضلاً عن أن الأم تحافظ على كنتها (زوجة الابن)، أكثر مما تحافظ على ابنتها، وبخاصة إذا تعلق الأمر بالمحافظة على الشرف؛ لأنه شرف ابنها. وتفضل الحماة كنتها على ابنتها؛ لأن كنتها دائمة معها أما ابنتها فسوف تتزوج وتذهب إلى أسرة أخرى.

علاقتُها بالضُّرّة: ويعدُّ تعدد الزوجات من العادات التقليدية لدى المجتمع الإفريقي، وقلما تجد رجلاً يكتفي بزوجة واحدة. فالرجل الذي يتزوج بامرأة واحدة يَنظر إليه رفاقه نظرة دونية. وتتزوج المرأة برجل له زوجة أخرى، أو له أولاد من زوجة أخرى، فتكون العلاقة بينها وبين هؤلاء الأفراد الذين يعيشون معها في بيت واحد علاقة متأزمة يوضحها المثل السواحلي المثل: ukewenza ni karaha أي، الضرة مُـــرَّة، يشبه الضرة بالنّسبة للضرة بالأكل المر، ولا يحب المرء الطعام المر! ويضرب المثل في الكراهية بين الضرائر. أدرك السّواحليون خطورة الصراع بين الزوجات حتى عدُّوه داء، بيد أنّهم كانوا ينظرون إلى هذا الأمر وكأنه شرٌّ لابد منه.

الزوجة الأم: عرف السواحليون الأمومة كفطرة تتحرك في نفوس الإناث، فتشكل جزءاً من تصرفاتهن ومشاعرهن تجاه الآخرين، هي الأصل في وجود النسل، وتربيتهم ليكونوا رجالاً ونساءً في المستقبل. تلازم تلك الصورة المرأة باستمرار، حيث ينظر إليها بالأساس كرحم منجب للجنس والحياة. جاء في المثل: jogoo hatagi mayai أي، الديك لا يضع البيضة، ومن ذلك أيضاً: mgumba hana kilio أي، ليس للمرأة العقيم مراسم الدفن. ولذلك فلا معنى، ولا روح في البيت من دون أولاد، فهم تضمن الزوجة الاستمرار في الحياة الأسرية.

ويمكن القول بأن صورة الأمومة من أفضل صور المرأة عند السواحليين، فهي لديهم جليلة، وتنال درجة من الرفعة والإعزاز، لا تنالها غيرها من النساء. جاء في أمثالهم:[63] hapalipike mzazi أي، جزاء الأم عظيم جداً ليس له مثيل، والمثل الذي يقول:[64] fadhila umpe mama na mola takubariki أي، رضى الله برضى الأم.

صورة المرأة المطلقة: يقع الطلاق بين الزوجين، وتنتهي علاقتهما عند رغبة أحدهما بذلك، وإن كان الأصل أن يكون الطلاق بيد الزوج، ولكن قد يقوم به عندما تطلب منه الزوجة ذلك. لم يرد ذكر الطلاق كثيراً في مجمل الأمثال السواحلية، ومع ذلك يوجد فيه ما يكشف عن مفهوم الطلاق لدى السواحليين بصفة عامة. ومن هذه الأمثال قولهم:[65] Kamba ikikatika, tuunge nyengine أي، إذا قطع الحبل، نأتي بآخر، بمعنى لا ينبغي أن تتوقف حركة الحياة، ويضرب هذا المثل في حالة فقدان الرجل للمال، أو في حالة طلاقه لزوجه باحثاً عن امرأة أخرى تحلّ محلَّها.

أما ظاهرة تحسر الزوجة، وندمها على فراق الزوج، فإنها قليلة وغير واضحة، وقد يجوز استمرار ذكرها له بعد طلاقها منه كما جاء في المثل:[66] Maji yakimwaika hayazoleki أي، إذا تسرب الماء، لا يمكن جمعه، ويضرب هذا المثل لبيان استحالة استراجاع المرأة التي خلعت نفسها.

ومع ذلك نجد في أمثال السواحليين ما يدعو الرجال للصبر على المتاعب الزوجية، وعدم التسرع في اتخاذ قرارات الطلاق. ذلك؛ لأن الحياة لا يمكن أن تكون خالية من المشاكل والصعوبات على مرّ الأيام والسنين. يُعبر عن هذه الفكرة مثلهم:[67] Ulimwengu una tata, siikuwe, ambao wamkamata أي، كل العالم مشاكل، ومليء بالمتاعب فلا تتكبر على الزوجة التي معك، لا تتركها تذهب.

المرأة الأرملة: الأرملة هي المرأة التي مات عنها زوجها، وتركها وحيدةً، وسُميت بهذا الاسم لفقدانها المعيل للعائلة، فيقال في اللغة أرمَلَ القوم أي نفذ زادهم وافتقروا[68] ، فالرجل هو محور الحياة العائلية، وعليه يقع عبء تأمين

نفقات المعيشة للأسرة، كما في قولهم: mtu mume ni kazi, ukikosa cha kuweka utapata cha leo leo[69] أي، الشغل والكد للزوج، إن لم تدخر النفقة، حاول أن تبحث النفقة اليومية. وفي حال موت الزوج يُطلب من الأخ غير المتزوج، الزواج من زوجة أخيه لكي يقوم برعاية أفراد العائلة، والمحافظة على ميراثهم من أطماع الذين يفكرون في الزواج من الأرملة طمعاً في مالها الموروث من زوجها الذي فارق الحياة. وعندهم أن المرأة الأرملة لا تملك خبرة كافية في إدارة شؤون الأسرة لاعتمادها على زوجها اعتماداً تاماً كاملاً، ولذلك تصبح في حيرةٍ من أمرها عند رحيل زوجها. يؤكد على هذه الفكرة قولهم:kinacho toka pua na kuingiya kinywa si hasara/haramu أي، ما يخرج من الأنف ويدخل الفم ليس ضار/حرم. ومن المفارقات الموجودة في المجتمع السواحلي أن المرأة لا تحظى بتعاطف كبير عند وفاة زوجها، في حين يحظى الرجل بتعاطف عظيم إذا غيّب الموت زوجه.

<u>المرأة العجوز:</u> اهتمت الأمثال السواحلية بالمرأة عندما تصير عجوزاً، وتختلف في هذا الوضع نشاطاتها، وتصرفاتها، وعلاقاتها من أسرة إلى أخرى، حسب التربية الأولى، سواءً أكان زوجاً أم ابناً، أم أخاً. فمن النساء الطاعنات في السنّ من تتفرغ للطواف بين بيوت الأقارب والجيران لتنقل أخبار هذا إلى ذلك، وتثير الفتن بين الناس، جاء في مثلهم: Mzee ni mtetea[70] أي، العجوز تعمل مثل الدجاجة، يقال هذا المثل في العجوز التي تكثر التنقل بين المنازل للاستخبار وإشاعة الفتن. ومنهن من يقدمن إرشادات ونصائح، كما في قولهم: Visima vya kale havifunikiwi [71] أي، (الآبار القديمة لا تملأ/ يجب عدم ملء الآبار القديمة بالتراب، ويضرب هذا المثل للتعبير عن فكرة أن للمرأة العجوز دوراً مهماً في المجتمع مما يجعل الاهتمام بها أمراً ملحاً. هذا فضلاً عن تمتُّع المرأة العجوز بعاملي الخبرة والحكمة في شؤون الحياة المختلفة. ومع ذلك، لا تخلو أمثالهم من تلك التي تحمل أفكاراً سالبة عن المرأة العجوز، مثل قولهم: Tawi kavu kuanguka si ajabu[72] (أي، سوط ورق الشجرة ليس بغريب، بمعني: موت العجوز ليس بغريب، ونطلق على المرأة العجوز صفة الضعف، وعدم القدرة على التفكير، ومن ذلك قولهم: Ujana moshi, uzee kutu[73] أي، الشباب مثل الدخان، والشيخوخة مثل الصدأ، فنص المثل يشير إلى أن المرأة العجوز عديمة الفائدة، وتسبب المشاكل، وتشيع الفتن وكما يفسد الصدأ الحديد تفسد المرأة العجوز البيت، وتدمره. ويقول مثل آخر: Kinywa cha mzee kina harufu[74] أي، يخرج من فم العجوز رائحة كريهة.

المقارنة:

وإذا ما أعدنا النظر بتأنٍّ وتأمل عميق في مضامين الأمثال الواردة في هذه الورقة سنجد أشكالاً من العلاقات التي تربط بين الأمثال العربية، والأمثال السواحلية. ولا غرو في ذلك ولا عجب، فبمثل ما حملت القوافل والهجرات العربية الإسلام إلى مناطق كثيرة في إفريقيا ممن يتكلم أهلها بالسواحلية، فقد حملت تلك الهجرات كماً كبيراً من أنماط وأبعاد الثقافة العربية، وعليه كانت الأمثال العربية حاضرةً في تلك البلدان.

وإذا ما عمدنا إلى عقد مقارنات بين هذين الصنفين من الأمثال، سنجد أن السواحليين أدخلوا في لغتهم أمثالاً جاء بعضها متفقاً تمام الاتفاق مع معاني أمثال عربية، وذلك بفضل عامل التأثير والتأثر، وحمل بعضها أصداءً

من أمثال عربية، في حين انفردت كل من الثقافتين العربية والسواحلية بأمثال تخصها، بفضل عوامل اختلاف البيئات والمكونات التاريخية والثقافة للشعبين: العربي، والسواحلي. وبناءً على ما تقدم ذكره تخصص الدراسةُ المساحة الآتية لعقد جانب من المقارنات التي تتسق مع طبيعة هذه الدراسة.

أمثال متشابهة:

هناك أمثال سواحلية تحمل معانيَ تتطابقُ مع معاني أمثال عربية مشهورة، وهي على النحو الآتي:

1- يقول المثل السواحلي: (Mapenzi hayna macho)، وهذا يقابل في الأمثال العربية قولهم: (حبُّكَ الشَّيْءَ يُعْمِي ويُصِمُّ).

2- يقول المثل السواحلي: (Yote yangao si dhabahu)، وهذا يقابل في الأمثال العربية قولهم: (ما كل ما أصفر ديناراً لصفرته).

3- يقول المثل السواحلي، (مَنبيزِ هَيَنَا مأرِفَ)، وهذا يقابل عند العرب مثلهم القائل: (لَيْسَ في الحبِّ مَشُورَةٌ)، وهذا أيضاً مثل قولهم: (إِنَّ الهَوَى شَرِيكُ العَمَى).

4- وجاء في المثل السواحلي: (Titi lamama litamu)، ويقابله في الأمثال العربية قولهم: (أحَلُّ مِنْ لَبَنِ الأُمِ).

أمثال متقاربة في المعنى:

توجد أمثال سواحلية تقرب معانيها من معاني أمثال عربية معروفة، ولكنها لا تتطابق معها على النحو الذي رأيناه في الأمثال المذكورة أعلاه، منها:

1- يقول المثل السواحلي: (kaburi la mke mwenza li kombo)، وهذا يقرب من قول العرب: (بينهم داء ضرائر)، وقولهم: (عَيْشُ المُضِرِّ حُلْوُهُ مُرٌّ مَقِرٌ).

2- يقول المثل السواحلي: (mwenye dada hakose shemegi)، وهذا يقرب من قولهم: (لاَ تَدْعَنَّ فَتَاةً وَلاَ مَرْعَاةً فإنَّ لِكُلٍّ بُغَاة).

3- وجاء في المثل السواحلي: (kikulacho ki nguoni mwako)، وهذا يُشبه في الأمثال العربية قولهم: (فَرِّقَ بين مَعْدٍّ تَحَابَّ).

4- يقول المثل السواحلي: (talaka si jambo la dhihaka)، وهذا يقرب من معنى قولهم: (كَفًّا مُطَلَّقَةٍ تَفَتُّ اليَرْمَعَ)، وقولهم: (أبذأ من المطلقة).

5- يقول المثل السواحلي: (Jenga nyumba kabla ya kuoa)، وفي هذا صدىً من قولهم: (قَبْلَ الرِّمَاءِ تُمْلأُ الكَنَائِنُ).

نتائج البحث:

هذا، وتوصّلت الدّارسة إلى نتائج عديدة يمكن تخلصيها فيما يأتي:

1- الأمثال العربية والسّواحلية جنس أدبي حيّ؛ لأنه متداول بين أغلب طبقات المجتمعَيْن العربي والسواحلي، لتميّزه بخصائص فنية في شكله وفي مضمونه بصفة عامة وفي موضوع المرأة على الرّغم من وجود شيء من التفاوت، ولأنه قابل للفهم والتذوّق ولكونه سهل الحفظ، وسريع التداول، وواسع الانتشار، وقوي التأثير.

2- تكمن الأمثال في اللغتين المتعلقة بصورة المرأة ووضعها ومكانتها في تشابه الطبيعية الإنسانية بما فيها من خير وشر، وفضيلة ورذيلة وحب وكراهية وفرح وحزن.

3- نظر الإسلام إلى المرأة على أنها ركيزة المجتمع المعتمدة، ونصفه الثاني المكمّل والمدعّم والفاعل في البناء والحفاظ على وجود الإنسان. فالمرأة أحد شقّيْ النفس الواحدة، فهي شقيقة الرجل من حيث الأصل والمنشأ والمصير، وتشترك معه في عمارة الكون -كل فيما يخصه- بلا فرق بينهما في الحقوق والواجبات.

4- تمثل الأمّ أفضل صور المرأة في الأمثال العربية والسواحلية ويُعَدُّ حنانها السمة الأبرز، ويتمثل في مشاعر العطف، أو التّضحية، أو الحماية.

5- في العلاقة الثلاثية بين الأم والزوجة والابن تكون الغلبة للأم، لما تناله من تقدير يجعلها في مكان أفضل من الزوجة. بل إن تفضيل الزوجة على الأم يوقع الابن في خانة العاق.

التّوصيات:

وربما كان من المناسب رصد التّوصيات الآتية:

أولاً: توعية المرأة بدور الأمثال العربية والسواحلية في التنشئة الاجتماعية، والتربوية، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية.

ثانياً: إدخال بعض عناصر التراث العربي والإفريقي خاصّة ما يتعلّق بالمرأة في المناهج التّعليمية، وتضمينها بصورة إيجابية للمرأة من خلال الأدوار المختلفة التي تقوم بها المرأة، ووضع خطة شاملة تهدف إلى تصحيح النّظرةَ النمطيةَ الخاطئةَ للمرأة في المجتمعَيْن العربي والسواحلي، ذلك من خلال مراجعة شاملة للقوانين والأنظمة والتعليمات؛ لإزالة كافّةٌ مظاهر التميز ضد المرأة.

1 الرافعي، مصطفي صادف ، الإسلام انطلاق لا جمود، منشورات دار مكتبة الحياة ، 1959م، ص160

2 سورة النمل، الآية 22-23

[3] الرافعي، مصطفي صادف، الإسلام انطلاق لا جمود، منشورات دار مكتبة الحياة ، 1959م، ص 160

[4] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية، 1961م، ص43

[5] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية، 1961م، ص45

[6] العصر الجاهلي)، 1960م، ص 7.

[7] الميداني أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية ، 1961م، ص 320

[8] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية 1961م، ص 92

[9] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية، 1961م، ص 73

[10] الميداني، ، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية 1961م، ص 29

[11] العقاد، عباس محمود، ، حقائق الإسلام وأباطيل خصومه، القاهرة، دار القلم،1966م، ص 162

[12] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية، 1961م: ص 75

[13] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية، 1961م، ص 424

[14] عليّ، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط4، ج9، دار الساقي، 2001م، ص 97

[15] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية ، 1961م، ص 167

[16] سورة الليل، الآية 3-10

[17] سورة البقرة، الآية 228.

[18] سورة البقرة، الآية 187

[19] سورة الممتحنة، الآية 12

[20] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج 10 ، دار المعرفة، بيروت، 1379 هـ ، ص54

[21] ابن ماجه، أبو عبدالله، محمد بن يزيد ، سنن ابن ماجه، تحقيق :محمد فؤاد عبدالبقاقي، دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي، ج2 ، 1420هـ، ص 1860

[22] صحيح مسلم، أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النسابوري، صحيح مسلم، شرح النووي، ضبطه محمد فؤاد عبد الباقي، ط1 ، م5 ، دار الكتب العلمية، بيروت، ج9، ص 147

[23] أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، د/ط، دار الكتب العلمية، بيروت، 996م، ص 27-29

[24] أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة .الجامع الصحيح (سنن الترمذي)، تحقيق وتخريج وتعليق :محمد فؤاد عبد الباقي، لبنان :دار عمران، بيروت، ج 4، 1958م، ص467

[25] أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة .الجامع الصحيح (سنن الترمذي)، تحقيق وتخريج وتعليق :محمد فؤاد عبد الباقي، لبنان :دار عمران، بيروت، ج 4، 1958م، ص 253

[26] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج 10 ، دار المعرفة، بيروت، 1379 هـ، ص401

[27] البقرة، الآية 214، 229، 237، وسورة النساء، الآيات 20، 21، 24.

(القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية. 1964م، ص 112-119

[28] الضبي، المفضل محمد، أمثال العرب، تحقيق، د /قصي الحسين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2003م، ص 33

[29] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية، 1961م، ص403

[30] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية، 1961م، ص 56

[31] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية ، 1961م، ص 12

[32] العمري، محمد الخطيب، 1985: 1329

[33] سورة الواقعة، اللآية، 35

[34] أبو الحسن، علي بن خلف بن عبدالملك، شرح صحيح البخاري لابن بطال، تحقيق :أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، الرياض، ط3 ، ج 7، 1423هـ/ 2003م، ص527

[35] الجزري، عزالدين ابن الأثير أبي الحسن علي بن محمد، أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق :علي محمد معوض، عادل أحمد عبدالموجود، تقديم وتفريط :محمد المنعم البري، وعبدالفتاح أبو سنة، وجمعة طاهر النجار، دار الكتب العلمية، بيروت، ص126

[36] سيد، محمد السيد قطب، وصالح، عبد المعطي، وسليم، عيسى مرسي، في أدب المرأة، الشركة المصرية العالمية للنشر -لونجمان، القاهرة، 2000 م، ص 206

[37] الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري،مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية ، 1961، ص19

[38] المداني ، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري،مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية ، 1961م، ص213

[39] hauchagui http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/parents, 22/03/2025

[40] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/parents 23/03/2025

[41], Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi. 2000, Pp 137

[42] Leonidas, Kalungila, Methali za Kiswahili Toka Afrika Mashariki, Scandinavian Institute of Africn Studies, Uppsala 1977;19

[43] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/association.html, 9/03/2025

[44] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/alertness.9/03/2025

[45] http://www.glcom.com/hassan/kanga.html 9/03/2025

[46] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/association 22/03/2025

[47], Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi. 2000;350

[48] mjahttp://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/parents 10/03/2025

[49] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/parents

[50] Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi. 2000:164

[51] Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi. 2000:182

[52] Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi ,2000:350

[53] Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi 2000:137

[54] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/women 10/03/2025

[55] http://www.afriprov.org/bibliography/367 10/03/2025

[56] Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi 2000: 107

[57] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/women 14/03/2025

[58] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/parents 25/03/2025

[59], Leonidas Kalungila, , Methali za Kiswahili Toka Afrika Mashariki, Scandinavian Institute of Africn Studies, Uppsala 1977:19

[60] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/parents 14/03/2025

[61] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/friendship 14/03/2025

[62] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/parents 15/03/2025

[63] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/parents 11/03/2025

[64] Claudia Dal B and Johanna E, Diwana ye Methali, Tasisi ya Taaluma ya Bara la Afrika Chuo Kikuu Cha Vienna 2009: 27

[65] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/excellence.13/03/2025

[66] Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi 2000:53

[67] (http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/parents. 13/03/2025

[68] Ndalu, Ahmed, na Babus Hamis, Kamusi ya Kiswahili: Kilele Cha Lugha, Uk, 2013:433

[69] Claudia Dal B and Johanna E, Diwana ye Methali, Tasisi ya Taaluma ya Bara la Afrika Chuo Kikuu Cha Vienna 2009: 72

[70] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/women 13/03/2025

[71] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/women 13/03/2025

[72] Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi 2000:172

[73] Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi , 2000: 177

[74] http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/lying 13/04/2025

المصادروالمراجع:

- أبو عيسى محمد بن عيسى بن سَوْرَة، (1958م)، سنن الترمذي (الجامع الكبير)، تحقيق وتخريج وتعليق: محمد فؤاد عبد الباقي، ج4، بيروت، دار عمران.
- أبو حامد الغزالي، (1996م)، إحياء علوم الدين، د/ط، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ابن حنبل، أحمد، (1999م)، مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط معادل مرشد، ط2، ج3، بيروت، مؤسسة الرسالة.

- الأصفهاني، حمزة، (2003م)، الدرة الفاخرة في الأمثال السائرة، تحقيق: د. قصي الحسين، بيروت، دار ومكتبة الهلال.
- ضيف، شوقي، (1960م)، تاريخ الأدب العربي (العصر الجاهلي)، ط2، ج1، القاهرة، دار المعارف.
- عمر رضا كحالة، (1982م)، المرأة في عالمي العرب والإسلام، ط3، ج6، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- عليّ، جواد، (2001م)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط4، ج9، دار الساقي.
- العقاد، عباس محمود، (1966م)، حقائق الإسلام وأباطيل خصومه، القاهرة، دار القلم.
- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبدالله بن سهل، (1988م)، كتاب جمهرة الأمثال، تحقيق: د. أحمد عبدالسلام، ج2، بيروت، دار العلمية.
- مسلم، أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النسابوري، (د.ت)، صحيح مسلم، شرح النووي، ضبطه محمد فؤاد عبد الباقي، ط1، م5، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الميداني، أبو الفضل، أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، (1424ه)، مجمع الأمثال، ج1، بيروت، المكتبة العصرية.

المصادروالمراجع السّواحلية والأجنبة:

- Ahmed Ndalu and Kitula G, King'ei, (2000), Kamusi ya methali za Kiswahili, East African Educational Publishers, Nairobi.
- Bill Bryson, (2003), The Rough Guide to Tanzania, Rough Guides LTD, New York.
- African Language Studies, (1975), School of Oriental and African Studies, University of London.
- Claudia Dal B and Johanna E, (2009), Diwana ye Methali, Tasisi ya Taaluma ya Bara la Afrika Chuo Kikuu Cha Vienna.
- John P. Mbonde, (2005), Methali za Kuitandawazi, Taasisi ya Uchunguzi wa Kiswahili, Dar Es Salam, Tanzania.
- Leonidas, Kalungila, (1977), Methali za Kiswahili Toka Afrika Mashariki, Scandinavian Institute of Africn Studies, Uppsala.

الشبكة العنكبوتية

-http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/index.htm
-http://www.goswahili.org/dictionary/
https://docs.google.com/document/d/1aTJm_DVDpjNiwue3cyYXFkIG5yPx2AOyDfZ3e09rgpM/edit

مفهوم وحدة الوجود في شعر عبد الغني النابلسي ونثره

Unity of Being in the Thought of Abdul Ghani al-Nabulsi

إيمان الطريفي عبدالرحمن محمد [1*]

مصطفى كمال الزايد [2]

[1] أستاذ مشارك - جامعة البحر الأحمر - كلية التربية - قسم اللغة العربية - بورتسودان، (السودان)،

emanhbib2@gmail.com

[2] كلية الدراسات العليا والبحث العلمي– قسم اللغة العربية - جامعة الزيتونة الدولية – (سورية)،

Alzayd7@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/01/25 **تاريخ المراجعة:** 2025/03/20 **تاريخ النشر:** 2025/06/15

ملخص:

شكّل مصطلح «وحدة الوجود» إشكالية في الفقه والفكر الإسلامي على السواء، وذلك لاستعماله عند الفلاسفة القائلين بقدم العالم ووحدة الخالق والمخلوق، وعند الفرق الضالة، واستعماله باللفظ ذاته عند أعلام من الصوفية، مثل محيي الدين بن عربي، وابن الفارض، والعفيف التلمساني، وغيرهم، فانقسم الفقهاء حولهم قسمين: قسم كفّرهم، وعلى رأسه ابن تيمية، وقسم سكت عنهم ورأى الإعراض عن كلامهم. وكذلك انقسم أئمة الصوفية حولهم بزيادة قسم ثالث رأى فيهم الولاية وعلو الدرجة في الإيمان ودافع عنهم، كالسيوطي. وبقي مصطلح «وحدة الوجود» مرعباً، حتى تهرب منه كثير من الصوفية إلى مصطلح آخر هو «وحدة الشهود»، حتى جاء الشيخ عبد الغني النابلسي، الذي فرّق بين فهم الفلاسفة وفهم الصوفية لهذا المصطلح، وبيّن معناه وما يفضي إليه، ونادى به في شعره إشارة وتوضيحاً، وأفرد رسالة شرحه فيها شرحاً كافياً وافياً يبرئ القائلين بها وينفي التهمة عنهم. وقد استهدف هذا البحث بيان حقيقة هذا المصطلح وفهم الصوفية له، ومستندهم في القول به، من خلال شعر الشيخ عبد الغني النابلسي ونثره.

الكلمات المفتاحية: النابلسي، عبد الغني، شعر صوفي، وحدة الوجود، وحدة الشهود

Abstract: The term "unity of being" has posed a problem in Islamic jurisprudence and thoughts alike. This is due to its use by philosophers who believe in the eternity of the world and the unity of Creator and creation, as well as by deviant sects. It was also used in the same form by prominent Sufis, such as Muhyiddin Ibn Arabi, Ibn al-Farid, al-Afif al-Tilimsani, and others. Jurists were divided over their views, with one group declaring them infidels, led by Ibn Taymiyyah, and another group didn't utter about them, and saw it better to ignore their teachings. Sufi imams were also divided over their views, with a third group, such as al-Suyuti, viewing them as a source of divine authority and a high degree of faith, defending them. The term "unity of being" remained terrifying, to the point that many Sufis turned away from it and embraced another term, "unity of witnessing.", until Sheikh Abdul Ghani al-Nabulsi distinguished between the philosophers' and Sufis' understanding of this term, clarifying its meaning and what it leads to. He advocated for it in his poetry, both alluding to it and explaining it. He devoted a treatise to explaining it in a comprehensive and sufficient manner, exonerating those who profess it and dismissing the accusation against them. This research aims to demonstrate the truth behind this term, the Sufis' understanding of it, and their basis for adopting it, through the poetry and prose of Sheikh Abdul Ghani al-Nabulsi.

Key words: al-Nabulsi, Abdul Ghani, Sufi poetry, Unity of Being, Witness unit.

* إيمان الطريفي عبدالرحمن محمد.

تقديم:

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي تفرد بوحدانيته، بائناً عن خلقه، أوجدهم بقدرته، ودبرهم بحكمته، فنفخ في بعضهم من روحه، وأمد بعضهم بعطائه، وخص بعضهم بإمكانات تختلف في ما بينها، وجعل لكل شيء قانوناً محكماً لا يُخرق إلا بأمره أو بإذنه، فكل شيء مفتقر في وجوده إلى إيجاده، مستمر الوجود بقدرته، خاضع لأمره، قائم به سبحانه، عاجز في نفسه، ﴿وَرَبُّكَ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَيَخْتَارُ ۗ مَا كَانَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ ۚ سُبْحَانَ اللَّهِ وَتَعَالَىٰ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾[1]، وأفضل الصلاة والسلام على سيدنا محمد الذي جاء بالحق من عند الله بشيراً ونذيراً، مقرّاً بعجزه في نفسه وافتقاره إلى الله عز وجل، في قوله: ﴿اللهمَّ رحمتَك أرجو فلا تكِلْني إلى نفسي طَرْفةَ عينٍ أصلِحْ لي شأني كلَّه﴾[2] وعلى آله الطاهرين وصحبه الطيبين. وبعد، فقد ظهر مصطلح «وحدة الوجود» على ألسنة ملحدي الفلاسفة، الذين تعرض لهم علماء الكلام المسلمون بالردود المفحمة على كثير من أقوالهم، ووجه آخرون مفهومهم لبعض القضايا إلى وجه آخر يتماهى مع العقيدة الإسلامية وينضوي تحت لوائها، ومن تلك القضايا «وحدة الوجود» التي تكلم بها بعض الصوفية بفهم مختلف تماماً عن فهم الفلاسفة، وعلى رأسهم محيي الدين بن عربي، ومن بعده عفيف الدين التلمساني وابن سبعين وابن الفارض، وغيرهم ممن كفّرهم ابن تيمية لهذا السبب مُرجعاً قولهم بوحدة الوجود إلى فهم الفلاسفة له، حتى جاء عبد الغني النابلسي، الذي فهم القضية جيداً وآمن بها وتبناها فانتشرت الإشارات إليها في شعره وجلاها في بعضه، وشرحها شرحاً وافياً في نثره، وعلى هذا مدار بحثي، أسأل الله الرشاد والسداد والتوفيق، فإن أصبت فبفضله، وإن أخطأت فمن نفسي، والحمد لله أولاً وآخراً.

تمهيد

قال السيوطي: «إن الصوفية تواطؤوا على ألفاظ اصطلحوا عليها، وأرادوا معاني غير المعاني المتعارفة منها، فمن حمل ألفاظهم على معانيها المتعارفة بين أهل العلم الظاهر كفَر وكفَّرهم، نص على ذلك الغزالي في بعض كتبه وقال: إنه شبيه بالمتشابه بالقرآن والسنة، ومن حمله على ظاهره كفر، وله معنى سوى المتعارف عليه منه، فمن حمل آيات الوجه واليدين والعين والاستواء على معانيها المتعارفة كفر قطعاً».[3] فالتصوف تجربة ذاتية لا يمكن أن ينوب عن المرء فيها غيره، ولا يستطيع من خاض هذا الخضم وتعمق فيه، وبلغ مقامات في سلوكه، وذاق من حلاوته، أن يصف لغيره ما مر به وما ذاق من لذائذه، لذلك كانت مؤلفات كل من كتب عن التصوف من خارجه قاصرة عن إيصال المعاني، بل وأحياناً تبعد النجعة حتى تخرجه من الإطار الإسلامي، بل ومن الديني كله، فتنسبه إلى الفلسفة، أو إلى مذاهب الرياضات الروحية، وحتى الذين يمرون بالتجربة الصوفية ويترقون في منازل السير يعجزون في أحيان كثيرة عن التعبير عن الحال أو وصف المقام الذي بلغوه، لأنها معان ذوقية وليست حسية، ولذلك لجأ أهل التصوف إلى الرمز، كما نجد في ذكرهم الخمر الإلهية، التي راح بعض الدارسين يفسرها بالعلوم اللدنية، وآخرون بالفتوح، وآخرون بالنشوة المتحصلة من التجلي أو الشهود، ولا نكاد نجد شاعراً من الصوفية لم يذكر الخمر، كقول عبد الغني النابلسي:

خمرنـــا خمـــر المعـــاني عتقـــت مـــن قبـــل آدم

ولهـــا نحـــن القنـــاني مـــن زمـــان قـــد تقـــادم

ومن هنا بات من الصعب، بل المستحيل، أحياناً، حمل مدلول المصطلح الصوفي على مدلول موافقه لفظاً في غيره من العلوم، فلكل علم مصطلحاته التي يتداولها أهله تتفق ألفاظها مع غيرها من العلوم، وتختلف مدلولاتها، بحسب ما اصطلح عليه كل فريق. والتصوف تيار لم يبدأ في صورة علم، وإنما قام على الزهد وتزكية النفس بتخليصها من سيء العادات والأخلاق، وتطويعها بالمجاهدات والمخالفات للترقي بها في مدارج الكمال، قال سفيان الثوري: «لولا أبو هاشم الصوفي ما عرفت دقيق الرياء».[4] وبقي التصوف سلوكاً وإرشاداً سماعياً يتناقل أتباعه العبر والحكم والآداب وأصول التزكية، وأشعار النسّاك والزهّاد والعبّاد في التذكير بفضل الله والتخويف من عقابه، والحث على التوبة والتقرب إليه والإخلاص له في كل نية أو قول أو عمل، ومحبته حباً يغلب على كل حب، ثم تطور فظهرت عندهم مصطلحات، مثل: التخلية، والفناء، والشهود، والغياب، والحضور، والقبض، والبسط، والجمع والفرق، والتجلي الجلالي، والتجلي الجمالي، كما ظهر مصطلح «وحدة الوجود»، وخلال هذه الفترة الزمنية أصبح التصوف علماً يدرّس للمريدين لكي يطبقوه سلوكاً، حتى كان ذو النون المصري أول من دوَّن علم التصوف، قال أبو القاسم القشيري: «ذو النون المصري أول من عرّف التوحيد بالمعنى الصوفي، وأول من وضع تعريفات للوجد والسماع والمقامات والأحوال»[5]، ثم توالت الكتب في التصوف، مثل رسائل الجنيد البغدادي، ومنازل السائرين، لأبي إسماعيل عبد الله الهروي الذي شرحه ابن القيم تلميذ ابن تيمية، في كتاب أسماه «مدارج السالكين»، وتزايدت المصطلحات مع الأيام، حتى انتهى الأمر إلى تأليف معجمات في مصطلحات الصوفية.[6] فالصوفية لهم مصطلحات قد تلتقي لفظياً مع مصطلحات غيرهم من الجماعات، لكنها تختلف في دلالاتها عما عند غيرهم، ومن ذلك مصطلح «وحدة الوجود» الذي هو مدار هذا المبحث.

الفصل الأول: مدلول وحدة الوجود عند غير النابلسي:

أولاً- معنى وحدة الوجود:

الوحدة لغةً: وَحَدَ يَحِدُ وَحدةً ووَحِدةً ووُحوداً، ووَحُدَ يَحِدُ وَحادةً ووَحُودة: أي انفرد بنفسه، فهو وحيد.[7]

الوحدة: الانفراد، يقال: رأيته وحدَه، وجلس وحدَه أي منفرداً. وقال سيبويه: الوحدة

في معنى التوحّد، وتَوَحَّد برأيه: تفرّد به، ودخل القومُ مَوحَدَ مَوحَدَ، وأحادَ أحادَ: أي فرادى واحِداً واحِداً،[8] والوحدةُ: ضد الكثرة.[9]

وعن صدقة بن أبي عمران، قال: أتيت أبا ذر فوجدته في المسجد محتبياً بكساء أسود وحده، فقلت: يا أبا ذر، ما هذه الوحدة؟ فقال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يقول: «الوحدة خير من جليس السوء».[10]

الوحدة اصطلاحاً: هي انضمام الأجزاء بعضها إلى بعض مع الائتلاف، ومنه: وحدة المسلمين.[11]

ثانياً- الفرق بين الوحدة والوحدانية:

الوحدانية لغةً: مصدر صناعي من الوحدة بزيادة الألف والنون للمبالغة.

واصطلاحاً: هي صفة من صفات الله تعالى، معناها: أن يمتنع أن يشاركه شيء في ماهيته وصفات كماله، وأنه منفرد بالإيجاد والتدبير العام، بلا واسطة ولا معالجة ولا مؤثر سواه في أثرها عموماً. وباختصار الوحدانية ترادف التوحيد الذي يعني نفي الشريك وبطلان تعدد الآلهة. وقد ورد استعمال هذا المصطلح بمعناه العلمي في كلام للإمام الحسين عليه السلام في التوحيد قال: استخلص الوحدانية والجبروت وأمضى المشيئة والارادة والقدرة والعلم بما هو كائن. قال ابن فارس: وحَّد: أصلُ «واحد» يدل على الانفراد، ومن ذلك الوحدة. وهو: واحد قبيلته إذا لم يكن فيهم مثله.[12] والواحد بني على انقطاع النظير وعوز المثل، والوحيد بني على الوحدة والانفراد عن الأصحاب من طريق بينونته عنهم، والعرب تقول أنتم حي واحد، وحي واحدون، وقيل: الواحد المتقدم في علم أو بأس أو غير ذلك، كأنه لا مثل له فهو وحده. ووحَّده توحيداً: جعله واحداً، وقيل: الواحد هو الذي لا يتجزأ ولا يثنّى ولا يقبل الانقسام، ولا نظير له ولا مثل، ولا يجمع هذين الوصفين إلا الله عز وجل[13]. والواحد في الحقيقة هو الشيء الذي لا جزء له البتة، ثم يطلق على كل موجود، حتى إنه ما من عدد إلا ويصح أن يوصف به ويقال عشرة واحدة ومئة واحدة وألف واحد[14].

الوجود: لغةً: مصدر وَجَدَ، ووُجِدَ، ووجود الشيء: كينونته.

واصطلاحاً: هو كل ما هو موجود أو يمكن أن يوجد، وضده العدم وللوجود مظهران: حسّي (أخرج الله الكون إلى الوجود)، وذهني: (غاب فلان عن الوجود)،[15] وهو نوعان: وجود واجب، وهو الذي يكون وجوده من ذاته ولا يحتاج إلى من يوجده، وهو وجود الله سبحانه وتعالى وحده،[16] قال الرازي: فسرنا واجب الوجود بذاته بأنه الموجود الذي تكون حقيقته غير قابلة للعدم البتة.[17] ووجود ممكن، وهو الذي يفتقر إلى موجد في إيجاده، ويشمل كل المخلوقات، قال الرازي: وفسرنا الممكن لذاته بأنه الذي يكون محتاجاً إلى السبب.[18] (يعني في وجوده).

ثالثاً- وحدة الوجود اصطلاحاً:

1- عند الفلاسفة: ظهرت فكرة وحدة الوجود عند الفلاسفة اليونانيين القدامى، نجدها خاصّة عند الفيلسوف هيراقليطس القائل: «إن الإله هو الليل والنهار، والشتاء والصيف، والحرب والسلم». ثمّ عند الفيلسوف أفلوطين مؤسس الأفلاطونية المحدثة، الذي كان له تأثير كبير في الفلاسفة المسلمين، والقائل: «إن الله واحد، والعالم يفيض عنه كفيضان النور عن الشمس». ونجد مقولة وحدة الوجود عند المدرسة الرواقية القائلة: «إن الله والعالم موجود واحد، وأن العالم لا ينفصل عن الله». ونجدها كذلك في الفلسفة الشرقية الهندوسية، التي تعدُّ «براهاما» إله الخلق عند الهندوس هو الحقيقة الكلية وروح هذا العالم، وأن جميع الأشياء المادية ليست سوى أعراض ومظاهر له». كما نجد مبدأ وحدة الوجود في الديانة التاويّة، عند مؤسسها فيلسوف الصمت لاو تزو. ويمكن تمييز اتجاهين رئيسين في نظرية وحدة الوجود في الفكر الغربي، هما: اتجاه وحدة الوجود الشاملة، التي تجعل من الإله متّحداً اتحاداً كليّاً مع العالم المادي أو الطبيعة، ومن أهم رموز هذا الاتجاه الفيلسوف الإيطالي جوردانو برونو، الذي مات حرقاً على يد محاكم التفتيش سنة 1600م، وكذلك فيلسوف

أمستردام اليهودي باروخ سبينوزا، الذي اتُّهمه رجال الدين اليهود بالهرطقة، وطرد من الطائفة اليهودية بعد محاكمته سنة 1656م.

أما الاتجاه الثاني فهو القائل بوحدة الوجود النافية للعالم، أو وحدة الوجود الروحية، ويرى هذا الاتجاه أنه ليس للعالم وجود مستقل بذاته، وإنما هو انعكاس لوجود الله.[19] وهذا الرأي لا يطابق الرؤية الصوفية - كما شرحها عبد الغني النابلسي – وإن كانت أقرب إلى الرؤية الصوفية، التي سيتناولها هذا البحث.

2- عند الفقهاء:

أ- ابن تيمية: مع انتساب ابن تيمية إلى التصوف منذ بداية حياته العلمية، إذ نقل ابن المبرد الحنبلي قول ابن تيمية: «وقد كنت لبست خرقة التصوف من طرف جماعة من الشيوخ، من جملتهم الشيخ عبد القادر الجيلي، وهي أجلُّ الطرق المشهورة. وقال مرة: فأجلُّ الطرق طريق سيدي الشيخ عبد القادر الجيلي، رحمة الله عليه»،[20] ويؤيد ذلك ثناء ابن تيمية على عدد من مشايخ الصوفية وشهادته لهم بالولاية، كأبي إسماعيل الهروي والجنيد البغدادي والسري السقطي، بل وبرر شطحات بعضهم كأبي يزيد البسطامي، كما شرح كتاب «فتوح الغيب» للشيخ عبد القادر الجيلاني، وكان إذا ذكره في كتبه قال: «قدس الله روحه» تعظيماً لمكانته، إلا أن فهمه لمصطلح وحدة الوجود لا يختلف عن فهم الفلاسفة وأتباع الديانات الأخرى لهذا المصطلح، لذلك كفّر القائلين به من الصوفية المسلمين وألحقهم بكفرة الفلاسفة، وهاجمهم هجوماً عنيفاً في عدد من كتبه، وقال: «هم يأخذون من كلام الفلاسفة شيئاً، ومن القول الفاسد من كلام المتصوفة والمتكلمين شيئاً، ومن كلام القرامطة والباطنية شيئاً، فيطوفون على أبواب المذاهب ويفوزون بأخسِّ المطالب، ويثنون على ما يذكر من كلام التصوف المخلوط بالفلسفة».[21]

ب- البقاعي: ألّف برهان الدين البقاعي تلميذ ابن حجر العسقلاني، كتاباً أسماه: «مصرع التصوف»، ضمّنه كتابين؛ «تنبيه الغبي إلى تكفير ابن عربي»، و«تحذير العباد من أهل العناد ببدعة الاتحاد»، قال في مقدمته: ... وبعد فإني لما رأيت الناس مضطربين في ابن عربي المنسوب إلى التصوف الموسوم عند أهل الحق بالوحدة ولم أر من شفى القلب في ترجمته، وكان كفره في كتابه الفصوص أظهر منه في غيره، أحببت أن أذكر منه ما كان ظاهرا، حتى يعلم حاله، فيهجر مقاله، ويعتقد انحلاله، وكفره وضلاله، وأنه إلى الهاوية مآبه ومآله.[22] وقد رد على كتابه السيوطي بكتاب «تنبئة الغبي بتبرئة ابن عربي» سيأتي ذكره.

3- عند الصوفية: بدأ التصوف عند المسلمين بتيار يسعى إلى تحصيل محبة الله عز وجل، وذلك من خلال الزهد، عملاً بقول النبي ﷺ: ﴿ازهدْ في الدنيا يحبكَ اللهُ وازهدْ في ما في أيدِي الناسِ يحبكَ الناسُ﴾،[23] والاشتغال بالعبادة، عملاً بقول النبي ﷺ: في الحديث القدسي: ﴿وما يزال عبدي يتقرب إليَّ بالنوافل حتى أحبه﴾،[24] وتغليب محبة الله عز وجل على غيره، عملاً بقول النبي ﷺ: ﴿ثَلَاثٌ مَن كُنَّ فيه وجَدَ حَلَاوَةَ الإيمَانِ: أنْ يَكونَ اللَّهُ ورَسولُهُ أحَبَّ إلَيْهِ ممَّا سِوَاهُمَا، وأَنْ يُحِبَّ المَرْءَ لا يُحِبُّهُ إلَّا لِلَّهِ، وأَنْ يَكْرَهَ أنْ يَعُودَ في الكُفْرِ كما يَكْرَهُ أنْ يُقْذَفَ في النَّارِ﴾،[25] ولم يكن للتصوف علاقة بالفلسفة، وقد تمثل هذا بسلوك كثير من الصحابة، إلا أنه بدا جلياً عند التابعين ومن جاء بعدهم بصورة رد فعل على الترف والانغماس في لذائذ الدنيا واللهو والغناء في

العصر الأموي، فكان رأسَ هذا التيار الحسنُ البصري، ثم تلميذه عبد الواحد بن زيد «الذي بنى أول دويرة للصوفية»،[26] ورابعة العدوية التي اشتهرت بالحب الإلهي أكثر من غيرها، والفضيل بن عياض، وسفيان الثوري، وبشر الحافي معاصر أحمد بن حنبل، ولم تكن للتصوف قواعد وأصول خاصة، وإنما كان سلوكاً فردياً، ثم صار لهؤلاء الأعلام تلاميذ يأخذون عنهم، ولم يكن التصوف علماً مكتوباً إلى عهد ذي النون المصري، وإنما كان سلوكاً يقوم على الزهد وتزكية النفس من سيء الطباع والأخلاق والإرشاد بالوعظ والتذكير بالآخرة. ومن تلاميذ هؤلاء إبراهيم بن أدهم (ت 162هـ)، والحارث المحاسبي معاصر أحمد بن حنبل، ثم جاء الجنيد البغدادي الذي تلمذ للمحاسبي ولخاله السري السقطي، وقد جمع بين الفقه والتصوف، فلقب بـ«سيد الطائفتين»، وهو أول من تكلم في علم التوحيد ببغداد، وفي قلق المشوقين إلى لقاء الله عز وجل، وعاصره الحلاج، إلا أنه لم يأخذ عنه، وربما حضر مجلسه وناقشه في مسائل إلهية، فكان الجنيد يحاول كبح جماحه في الخوض في هذه المسائل ويرده إلى ظاهر الشريعة، لكن الحلاج كان متمسكاً بما وصل إليه فكره، فقال له الجنيد، في إحدى المرات: «ويحك! أي خشبة ستنجس» فتنبأ له بالصلب، وهكذا حصل في ما بعد. وعلى منوال الجنيد نسج أصحابه، وانتشرت الرباطات الصوفية في البلدان الإسلامية، ما أسس لظهور أكبر مدرستين للتصوف في العراق؛ الأولى في بغداد على يد الشيخ عبد القادر الجيلاني، الذي تنسب إليه الطريقة القادرية وما تفرع منها كالدرقاوية والشاذلية والكسنزانية، والثانية في واسط على يد الشيخ أحمد الرفاعي، ثم تعددت الطرق والمدارس في ما بعد، وفي هذه الفترة انتشر علم الكلام والمناظرات بين علماء المسلمين ورؤوس الفرق، كالقدرية والدهرية والمعتزلة وغيرهم، ودخل علماء المسلمين في الفلسفة اضطراراً لرد الشبهات ومناظرة الخصوم، ودخل في التصوف أناس ممن درسوا الفلسفة، فتسربت إلى التصوف منهم، كالغزالي، الذي تعمق في الفلسفة، ثم ألف «مقاصد الفلاسفة» و«تهافت الفلاسفة» و«إلجام العوام عن علم الكلام»، وسبقه الهروي، الذي ألف كتاب «ذم الكلام وأهله»، ومحيي الدين بن عربي، الملقب بالشيخ الأكبر، وهو أكثر من أثير حوله الجدل في شأن القول بوحدة الوجود ووسمه بالاتحادية، وطريقته الأكبرية أقل الطرق انتشاراً، ومن أشهر أتباعها الشيخ المجاهد الأمير عبد القادر الجزائري.

وهكذا انتشرت فكرة «وحدة الوجود» بين أفراد من الصوفية، فمنهم من قال بها، معتمداً فهماً لها مختلفاً عن فهم الفلاسفة والملاحدة، ومنهم من عارضها وأنكر على القائلين بها، ومنهم من كفّرهم، ومنهم من برّأهم ودافع عنهم.

أ- القائلون بها من الصوفية: أشهرهم محيي الدين ابن عربي، وابن سبعين، والششتري، والعفيف التلمساني، وصدر الدين القونوي، وعبد الله البلياني، وابن الفارض، وجلال الدين الرومي، وهؤلاء كلهم كفّرهم ابن تيمية، وانتقد الغزالي انتقاداً شديداً في أقواله الفلسفية وتفسيره لبعض الآيات القرآنية بطريقة فلسفية، لكن هؤلاء ومن سار على طريقتهم تكلموا في وحدة الوجود بفهم مختلف عن فهم الفلاسفة والملاحدة وأتباع الديانات الأخرى من غير المسلمين، ومفادها عندهم أن الكائن الممكن الوجود بغيره (المخلوق) يستلزم كائناً آخر واجب الوجود بذاته، ليمنحه الوجود، ويفيض عليه بالخير والإبداع، وذلك الكائن الواجب الوجود هو الله جل شأنه، لأنه موجود أولاً بنفسه ومن دون حاجة إلى أي موجد آخر، ولا يتصف بذلك سواه، وأن الكائنات الأخرى

جميعها مظاهر لعلمه وإرادته وقدرته، ومنه تستمد الحياة والوجود؛ فما قامت إلا به، وما استمر وجودها إلا بإمداده، ولهذا كان وجودها عرضاً وبالتبعية، ولو تخلى عنها سبحانه لزالت، وفي ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُمْسِكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ أَن تَزُولَا ۚ وَلَئِن زَالَتَا إِنْ أَمْسَكَهُمَا مِنْ أَحَدٍ مِّن بَعْدِهِ ۚ إِنَّهُ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا﴾،[27] ولا ريب أن المقصود بالسماوات والأرض هو الكونُ وما فيه ومن فيه، فقيامهم حاصل بقيومية الله عز وجل عليهم، فهو قيام غير حقيقي؛ لأنه قائم بغيره، وبناء على هذا، فليس ثمة إلا كائن واحد موجود حقيقة وضرورة، وهو الله سبحانه، ولا توسم الكائنات الأخرى بأنها موجوداتٍ إلا مجازاً، وهي ليست جزءاً منه سبحانه، ولا تتصل به أو تمتزج كامتزاج الشيء بالشيء، ولا هو عز وجل فيها ولا في بعضها، فلا اتحاد ولا حلول، وفي هذه النقطة تحديداً يتناقض مفهوم مصطلح وحدة الوجود عند الصوفية تناقضاً تاماً مع مفهومه الفلسفي أو الإلحادي، وهي النقطة التي فاتت ابن تيمية وكل من كفّر القائلين بوحدة الوجود أو اعترض عليهم من أئمة الصوفية وعلمائهم.

ب- الصوفية المنكرون على القائلين بها:

كان الشيخ أحمد الرفاعي من أشد المعارضين للقول بوحدة الوجود، وله في ذلك أقوال مشهورة، منها قوله: «لفظتان ثلمتان في الدين؛ القول بالوَحدة، والشطح المجاوز حدَّ التحدث بالنعمة»،[28] وقال: «إياك والقول بالوحدة التي خاض بها بعض المتصوفة».[29] وحين ذكر الحلاج قال: «يذكرون له كلاماً يوهم الوحدة، كل ذلك باطل».[30] وبيّن المقصود بوحدة الوجود المرفوضة، فقال: «يكفر من يقول بوحدة الوجود إذا قصد به أن الخالق من جنس المخلوق».[31] وبذلك ألمح إلى وجود مفهوم مختلف لمصطلح وحدة الوجود، لكنه لم يبين الفرق بين القولين.

وقال الشيخ محمد مهدي الصيادي الرفاعي: «فكم زلق بمثل هذا الكلام زالق، وكم فارق بالخوض فيه للحق مفارق، نعق ناعقهم فتدرج - والعياذ بالله تعالى - إلى القول بوحدة الوجود المطلقة».[32] وهو إنما يعني بذلك المفهوم الفلسفي، لأنه قيده بصفة «المطلقة».

ج- الصوفية المكفِّرون القائلين بها: أنكر على ابن عربي بعض أئمة الصوفية إلى حد التكفير والإخراج من الإسلام، أمثال تقي الدين السبكي تلميذ صاحب الحكم العطائية ابن عطاء الله السكندري، إذ قال: «ابن عربي وأتباعه، ضُلّال جهّال خارجون عن طريقة الإسلام.[33] وإنما جاء قولهم من إرجاعهم مصطلح وحدة الوجود إلى المفهوم الفلسفي.

د- الصوفية الذين برّؤوا القائلين بها من الكفر:

1- جلال الدين السيوطي: في هذه الموجة الهجومية على ابن عربي ومن تبعه، في القول بوحدة الوجود، كانت هناك موجة مضادة برّأت القائلين بها من الكفر، وأشهرهم الإمام الحافظ جلال الدين السيوطي، الذي ألف كتاباً – كما ذكرنا - رداً على كتاب البقاعي «تنبيه الغبي إلى تكفير ابن عربي»، أسماه: «تنبئة الغبي بتبرئة ابن عربي»، والكتاب منشور باسم آخر هو «تنبيه الغبي في تخطئة ابن عربي»، استشهد فيه بثناء علماء على ابن عربي والإقرار بولايته لله، ومنهم الشيخ تاج الدين بن عطاء الله من أئمة المالكية، والشيخ عفيف الدين اليافعي من أئمة الشافعية، فإنهما بالغا في الثناء عليه، ووصفاه بالمعرفة، والشيخ عز الدين بن عبد السلام الذي

«وصفه بأنه القطب».[34] إلا أن السيوطي ومن نقل عنهم تركوا الخوض في معنى وحدة الوجود عند ابن عربي ومن تبعه في ذلك، ما أبقى ذلك الاضطراب في فهمها والحكم على القائلين بها، قال السيوطي: وقد سئل شيخنا شيخ الإسلام، بقية المجتهدين شرف الدين المناوي عن ابن عربي، فأجاب بما حاصله: إن السكوتَ عنه أسلم، وهذا هو اللائق بكل ورع يخشى على نفسه.[35] ثم قال السيوطي: والقول الفصل عندي في ابن عربي: طريقه لا يرضاها فِرْقَتَا أهل العصر؛ لا من يعتقده، ولا من يحط عليه، وهي: اعتقادُ وِلايَته، وتحريم النظر في كُتُبِه. فقد نُقِلَ عنه هو أنه قال: نحن قوم يحرم النظر في كتبنا.[36]

2- عبد الغني النابلسي: ظل ذلك الاضطراب في فهم مصطلح «وحدة الوجود» في الفكر الصوفي قائماً بين شد وجذب، والحكم على القائلين به بين الإعراض بصمت والتكفير الصريح، حتى جاء الشيخ عبد الغني النابلسي، فشرح مفهوم وحدة الوجود بالمعنى الصوفي شرحاً مبسطاً، في شعره وفي نثره، فقد ألف رسالة بعنوان «إيضاح المقصود من وحدة الوجود»، كما انتشر مصطلح وحدة الوجود في قصائده، أحياناً في ذكرٍ عابر، وأحياناً يبين المقصود منه بغير إفاضة تخرج الأسلوب من روح الشعر إلى النظم التعليمي، وسأتناول ذلك كله، في الأبواب التالية، سائلاً الله السداد.

رابعاً- هل يصنف الرمز الصوفي بمحكم ومتشابه؟

قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَنزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُّحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ ۖ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ ۗ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ ۗ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾،[37] وهذه خصوصية لكلام الله عز وجل، ولكلام رسوله ﷺ المدرج في مسمى الوحي، قال تعالى: ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ ۞ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾،[38] والمتشابهات هي من إعجاز القرآن الكريم، إذ يجلّي الله المعاني لمن شاء متى شاء، وهذا مقتضى قول النبي ﷺ، في وصف القرآن: «لا تنقضي عجائبه»،[39] فحين يستوقفنا معنىً مشكلٌ في كتاب الله عز وجل، نلجأ إلى التفاسير، فإن كان المشكل من المتشابه نوقف البحث فيه ونقول: ﴿آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا﴾،[40] وكذلك إن كان المشكل في حديث عن سيدنا رسول الله ﷺ، وخصوصاً ما يتعلق بالذات الإلهية فإننا نفوض المعنى قائلين: «الله ورسوله أعلم». لكن إذا كان القول لأحد الأئمة، وخصوصاً أهل الرموز من أئمة الصوفية المشهود لهم بصحة السير، وقد بينا أن الصوفية لهم مصطلحات خاصة، كما ذكرنا أن لبعضهم رموزاً؛ مثل «الخمر» التي لا تعني الشراب المسكّر المعروف بأي شكل، ففي ذلك **قولان:**

الأول: قال به الغزالي، قال السيوطي: «فمن حمل ألفاظهم على معانيها المتعارفة بين أهل العلم الظاهر كفَر وكفَّرهم، نص على ذلك الغزالي في بعض كتبه وقال: إنه شبيه بالمتشابه بالقرآن والسنة، ومن حمله على ظاهره كفر، وله معنى سوى المتعارف عليه منه، فمن حمل آيات الوجه واليدين والعين والاستواء على معانيها المتعارفة كفر قطعاً.[41]

والثاني: قال به الشيخ أحمد الرفاعي: «أوِّلْ كلام الفقراء وكأنك تدرأ الحدود بالشبهات»،[42] وقال أيضاً: «واحذر صحبة الفرقة التي دأبها تأويل كلمات الأكابر والتفكّه بحكاياتهم وما نسب إليهم، فإن أكثر ذلك مكذوب عليهم»،[43] وقال: «قبِّح ما قبّحه الشرع، وحسِّن ما حسَّنه الشرع»،[44] وقال: «إذا رأيتم واعظاً أو قاصاً أو مدرساً فخذوا منه كلام الله تعالى وكلام رسوله ﷺ وكلام أئمة الدين الذين يحكمون عَدلاً ويقولون حقاً، واطرحوا ما زاد، وإن أتى بما لم يأت به رسول الله ﷺ فاضربوا به وجهه».[45]

وبناء على ذلك فإنه لا يصح في مشكل أقوالهم التفويض، بل لا تصح تسميته بالمتشابه تنزيهاً لكلام الله عز وجل، لأنه قول بشر، يجب أن يدقق فيه النظر وتُقلَّب فيه وجوه الفكر ظاهراً وباطناً، حتى ينكشف معناه، فإما أن يُحملَ على المجاز حملاً واضحاً، وإما أن نجد له تخريجاً عقلياً لا يتعارض مع ظاهر الشرع، فيؤوّل بلا تكلف درءاً للشبهة، فإن كان المعنى جوهراً قبلناه وفرحنا به وتبنيناه، وإن كان خسيساً أو مخالفاً لشرع الله نفيناه وعددناه شطحاً لعل قائله تاب، أو مكذوباً على من نسب إليه، فكلام الأئمة ليس وحياً، وكما قال الإمام مالك، رحمه الله: «كل أحد يؤخذ من قوله ويرد إلا صاحب هذا القبر (وأشار إلى قبر سيدنا رسول الله ﷺ)».[46]

الفصل الثاني: مدلول وحدة الوجود عند النابلسي:

أولاً- سيرة الشيخ عبد الغني النابلسي:

1- اسمه ونسبه: عبد الغني بن إسماعيل بن عبد الغني بن إسماعيل بن أحمد بن إبراهيم النابلسي الدمشقي العمري، الحنفي مذهباً، النقشبندي والقادري طريقةً، شاعر وفقيه، ورحَّالة، ومتصوِّف سوري، يرجع نسَبُه إلى «عمر بن الخطاب». وأسرته من نابلس أصلاً، انتقلت إلى دمشق واستقرت فيها قبل مولده بسنوات طويلة، وبرز من أفرادها كثيرون، نبَغوا في ميادين العلم والدين والأدب، وُلد في دمشق، في الخامس من ذي الحجة سنة ١٠٥٠هـ (١٦٤١م)، وتُوفِّي في سنة ١١٤٣هـ، عن عمر بلغ ثلاثةً وتسعين عاماً، وكان خلال هذا القرن زعيم الحياتين: الدينية والأدبية في الشام دون منازع؛ فقد كان متعدد الثقافة غزير الإنتاج، ألَّف في موضوعات كثيرة متعددة، فقد ولد ونشأ في بيتِ عِلم؛ فقد كان جدُّه مدرّساً لجامع «درويش باشا» وناظراً لوَقْفه، وقد تَولى أبوه المهمات نفسَها بعد وفاة جدّه. كان أبوه أولَ معلِّم له؛ فقد حفظ على يدَيه القرآنَ الكريم في سِن الخامسة، وحين بلَغ العاشرة حفظ كثيراً من المقدِّمات والمنظومات مثل: «ألفية ابن مالك في النحو»، و«الشاطبية في القراءات»، و«الرحبية في الفرائض»، و«الجَزرية في التجويد»، كما تابَع دروس «نجم الدين الغزي» في الحديث في الجامع الأموي، وحصل على أول إجازة عامة في الحديث.

عمل النابلسي مدرساً في الجامع الأموي وهو في سِن العشرين، وحين بلغ الخامسةَ والعشرين ارتحل إلى أدرنة في تركيا، ثم زار إسطنبول، وبعد عودته عُيِّن قاضياً في حي الميدان بدمشق، لكنه استقال من وظيفته ليتفرَّغ للتدريس والتأليف.

وقد شُغِف النابلسي، منذ صِباه، بالتصوف، وراقَتْه حياة الزهد والعبادة، فاتصل بشيوخ الطريقتين: القادرية والنقشبندية، ولم ينصرف في شبابه إلى ما كان ينصرف إليه أنداده من حياة اللهو والمتعة، وإنما اتخذ لنفسه خلوة في منزله، ولزم هذه الخلوة سبع سنوات طوالاً، عكَف في أثنائها على دراسة مؤلَّفات ثلاثة من كبار الصوفية الذين مزجوا الفلسفة بالتصوف، وهم: محيي الدين بن عربي وابن سبعين وعفيف الدين التلمساني.

وعلى عادة الصوفية في السياحة كانت له رحلات كثيرة زار فيها معظم أجزاء العالم الإسلامي، فزار إستانبول والبقاع ولبنان، وبيت المقدس، ومصر والحجاز، وطرابلس الشام. وفي كل هذه الرحلات كان دائم الصلة بالعلماء والمتصوفة يأخذ عنهم ويأخذون عنه، وقد ألف كتباً كثيرة في وصف هذه الرحلات، غير أنه لم يُعْنَ بوصف المدن والمشاهد والأماكن التي زارها، وإنما عُنِيَ بوصف تَجاربه الصوفية الشخصية، واتصالاته بأعلام الفكر والأدب والتصوف الذين قابلهم؛ فرحلاته تُلْقِي أضواءً على الحياتين: الثقافية والدينية في بلدان الشرق الإسلامي في عصره.

اشتهر بالتصوُّف ومُجاهَدة النفس حتى وصل إلى مرتبة العارفين، وكان يَتبنى أفكارَ محيي الدين بن عربي ويُدافِع عنه ضدَّ مُنتقِديه، ودخَل في معركة حامية مع علماء وفقهاء عصره حول أفكاره الصوفية والقول بوَحْدة الوجود، وتَعرَّض على إثرها لأزمةٍ نفسية حادة، وكان في سن الأربعين، اضطر على إثرها إلى الاعتزال في بيته سبع سنوات لا يخرج من بيته إلا للضرورة القصوى، وقد أَسْدَل شَعْرَهُ وأرخى لحيته، وطَلَّق زوجته، إلا أنه لم ينقطع عن استقبال طلابه لتدريسهم ولا عن التأليف. وحين انتهت هذه الفترة التي أُصيب فيها بالسوداء، خرج إلى الناس الذين ازداد احترامهم له بعد أن كانوا قد رموه بالحجارة قبل خلوته، وذلك لتبنيه آراء ابن عربي الصوفية ودخوله في خصومات مع بعض فقهاء عصره.

ويعد الشيخ عبد الغني بحق «شيخَ مشايخ الشام» في عهده، وقد وصفه تلميذه المرادي في ترجمته له بأنه «أعظم مَن ترجمتُه علماً وولاية وزهداً وشهرة ودراية»، والمرادي صادق في وصفه؛ فقد تتلمَذ على النابلسيّ كلُّ علماء عصره، فما منهم إلا مَنْ أخذ عنه أو حضَر دروسه أو قرأ عليه أو كان مِن مُريديه.

وكان عبد الغني أديباً مرهفَ الحس وشاعراً مطبوعاً؛ ولهذا كان الشعر في معظم الأحوال وسيلتَه للتعبير عن نفسه، وعن أحاسيسه الدينية والصوفية، وقد نظم في شبابه، قصيدة طويلة في مدح الرسول ﷺ أسماها «البديعيات» أعجب بها الناس إعجاباً شديداً، ثم ألف شرحاً لها،[47] لهذا اشتَهر النابلسي في حياته وبعد مماته بصفته شاعراً، وتحدَّث عنه مؤرِّخو الأدب العربي عند حديثهم عن الشعراء.[48]

2- مؤلفاته:

تجاوزت مؤلفاته ثلاثمئة عمل، مُوزَّعة بين الشِّعر وأدب الرحلات والفقه والتصوُّف والحديث والتفسير؛ ما يدل على أنه كان موسوعيَّ الثقافة والإنتاج، ومن أبرزها:

في الفقه: «أسرار الشريعة»، و«ذخائر المواريث في الدلالة على مَواضع الأحاديث»، فهرس لكتب الحديث الستة، و«إيضاح الدلالات في سماع الآلات»، و«قلائد المرجان في عقائد أهل الإيمان»، و«كنز الحق المبين في أحاديث سيد المرسلين» و«الصلح بين الإخوان في حكم إباحة الدخان» و«شرح المقدمة السنوسية» و«رشحات الأقلام في شرح كفاية الغلام» في فقه الحنفية، و«كشف الستر عن فرضية الوتر»، و«لمعات الأنوار في المقطوع لهم بالجنة والمقطوع لهم بالنار»، و«خمس مجموعات» فيها ٣٢رسالة.

وفي علوم القرآن الكريم: «شرح أنوار التنزيل للبيضاوي» و«كفاية المستفيد في علم التجويد»، و«الاقتصاد في النطق بالضاد» تجويد،

وفي التصوف: «نفحات الأزهار على نسمات الأسحار» و«ذيل نفحة الريحانة» و«إيضاح المقصود من وَحْدة الوجود»، و«الوجود الحق والخطاب الصدق»، و«جواهر النصوص» جزآن، في شرح فصوص الحكم لابن عربي، و«مناجاة الحكيم ومناغاة القديم»، و«خمرة الحان» و«شرح رسالة الشيخ أرسلان»، و«الحضرة الأنسية في الرحلة القدسية».

في مجالات أخرى: «التعبير في تفسير الأحلام»، و«تعطير الأنام في تعبير المنام»، و«علم الفلاحة».

في الرحلات: «رحلة الذهب الإبريز، في الرحلة إلى بعلبك وبقاع العزيز» و«الحقيقة والمجاز في رحلة الشام ومصر والحجاز» و«الرحلة الحجازية والرياض الأنسية».

في الأدب: شرح شعر ابن هانئ الأندلسي، وشرح ديوان ابن الفارض.

دواوينه الشعرية: «خمرة بابل وغناء البلابل»، و«ديوان الحقائق»، «ديوان الدواوين» وهو مجموعُ شِعره.[49]

«توفي الشاعر الشيخ عبد الغني النابلسي في 24 شعبان 1143هـ، وصلي عليه في داره، ودفن في القبة التي أنشأها في أواخر سنة 1126هـ، وأغلقت البلد يوم موته وانتشر الناس في جبل الصالحية، لكون البيت امتلأ وغص بالخلق».[50]

3 – وحدة الوجود في شعره:

لقد تعمقتْ فكرة وحدة الوجود في الوعي واللاوعي عند عبد الغني النابلسي، بل

حفرت فيهما حتى أصبحت ذهنية أشبه ما تكون بالعقيدة أو فرعاً منها، فراح يذكرها في شعره حتى لا تكاد قصيدة من قصائده في الإلهيات تخلو من اللفظ أو الإشارة إليه أو التكنية عنه، ما يشعرنا بأن هذه الفكرة أصبحت معتقداً راسخاً في قلبه، آمن به إيماناً مطلقاً من خلال فهمه الصحيح له، تنزيهاً لله عز وجل من المشابهة مع غيره حتى في معنى الوجود؛ فالله عز وجل موجود وجوداً أزلياً أبدياً قائماً بذاته، لم يحتج إلى شيء في وجوده ولن يحتاج إلى شيء في بقائه، فوجوده هو الوجود الحق، أما وجود المخلوقات فليس حقيقياً، لأنه طارئ بين العدمية والزوال، أنشأه الله، وسيفني ما شاء منه، ويبقي ما شاء فيبقى قائماً بقيومية الله عليه لا بنفسه. وكما يقال: «من أحب شيئاً أكثر من ذكره» فقد انطبق هذا القول على عبد الغني النابلسي من جهة الإيمان المكين بفكرة وحدة الوجود، فترددت على لسانه وانتشر لفظها في شعره أكثر مما انتشر في شعر ابن عربي وغيره من أوائل القائلين بها، وقد أحصيت له أكثر من ستين قصيدة في هذا الباب. وأبدأ بأشهرها، مما انتشر إنشاده في مجالس الذكر عند الصوفية، وأثار شبهة عند المناوئين للتصوف، أو المعارضين لفكرة وحدة الوجود من الصوفية، الذين لم يطّلعوا على شرح النابلسي لها، يقول في مطلعها:

ومن أعجبِ الأمرِ هذا الخفا وهـذا الظهـورُ لأهـل الوفـا
ومـا في الوجـودِ سـوى واحـدٍ ولكـن تكثّـر لمـا صفـا

لذلك استوقفني البيت الثاني من قصيدة الشيخ عبد الغني النابلسي، فبحثت عن شرح له فلم أجد، وإنما وجدت تعليقات بنيت على فهم خاطئ، فانقسم الشراح فيه على ثلاثة أقوال:

الأول: قول الوهابية: عدُّوهُ كفراً، جرياً على حكم ابن تيمية على ابن عربي وأمثاله.

الثاني: قول من حاول تبرير المعنى من الصوفية، فقالوا:

وما في الوجود سوى واحدٍ ولكن تكثّر لما صفا

إن تأويله أن الله تكثَّر بصفاته، هذا التأويل بعيد، وفيه زيادة في الكفر، لأن هذا البيت فيه نسبة التغير إلى الله تعالى، وهذا كفر، ونسبة حدوث الصفاء في ذاته تعالى كفر، ونسبة التكثر إلى الله تعالى كفر، والله تعالى مستحيل عليه التغير، فهو تعالت ذاته أزلي وصفاته أزلية بأزلية الذات، ولا يوصف الله بالصفاء ولا بالكدر لأن هذه أوصاف الخلق».[51]

الثالث: قول الوسطيين من السلفية غير الوهابية، وغير المتعمقين من الصوفية، الذين حاولوا إنصاف الشيخ، فقالوا: «هذا البيت موجود في بعض الكتب وفي الديوان المنسوب إلى الشيخ عبد الغني النابلسي، ولا نراه صحيحاً منه، بل نرى أنه مدسوس عليه ومفترىً، كما دُسَّ على الشيخ محيي الدين بن عربي، رضي الله عنه، كما قال صاحب «المعروضات المزبورة» الحنفي: «قد تيقنا أن اليهود دسوا عليه»، وهذا الظن هو اللائق به وبأمثاله.[52-53]

واستشهدوا بأقوال بعض الأئمة في تكفير القائلين بالوحدة: وإنما كان قول أهل الوحدة من الفلاسفة وأتباعهم يعنون به أن الخالق والمخلوق واحد، أو متحدان، أي أن الله متحد بمخلوقاته، سبحانه وتعالى عما يقول الظالمون علواً كبيراً.

والحق أن الآراء الثلاثة لم تصب الحقيقة، إذ تناولت البيت تناولاً سطحياً، فالبيت موزون الألفاظ والمعاني والدلالات بميزان أدق من ميزان الذهب، فكل لفظ جاء بمعناه الدقيق، ومكانه في السياق، ودلالته في التركيب، والبيتان في مجملهما يختزلان الرحلة بين الإيجاد واختيار الخلق بين سبيلي الهدى والضلال، ويختزنان معنى عقدياً مكيناً، بإشارات واضحة إلى آية صريحة وحديث صحيح، سأعرض لهما. إن من أسماء الله عز وجل «الظاهر»، ولكن أن يكون الظاهر خفياً فهذا من أعجب العجاب، فيقول الشيخ: «ومن أعجب الأمر هذا الخفا»، أي خفاء ذات الله عز وجل عن أبصار الخلق وخفاء صفاته عن إدراك الملحدين، مع أنه ظاهر سبحانه، «وهذا الظهور (بالصفات) لأهل الوفا»، وهم المؤمنون، ووصفهم بأنهم «أهل الوفا» لأنهم وفوا بميثاقهم؛ يوم قالوا: «بلى» وأشهدهم الله على أنفسهم، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَافِلِينَ﴾.[54] فوفوا في الدنيا بما شهدوا على أنفسهم في عالم الذر.

ثم يقول الشيخ: «وما في الوجود سوى واحد» هو الله عز وجل، وقوله هذا إشارة إلى «وحدة الوجود» بالمفهوم الصوفي لا الفلسفي، وللشيخ عبد الغني النابلسي رسالة في شرحها، ومفادها أن وجود الله عز وجل

وجود أزلي، ووجود كل ما سواه وجود طارئ إنما وجد به سبحانه، ويستمر وجوده هذا بوجود الله عز وجل، فهو مفتقر في وجوده إلى الله سبحانه قائم بقيوميته، ﴿إِنَّ اللَّهَ يُمْسِكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ أَن تَزُولَا وَلَئِن زَالَتَا إِنْ أَمْسَكَهُمَا مِنْ أَحَدٍ مِّن بَعْدِهِ إِنَّهُ كَانَ حَلِيماً غَفُوراً﴾.[55] فإذا خلى الله هذا الكون زال.

فالموجود بذاته دون حاجة إلى غيره في وجوده كان وجوده حقيقياً لاستغنائه في وجوده عن غيره، وهذا وجود الله عز وجل، أما ما قام وجوده بغيره فوجوده غير حقيقي لافتقاره في وجوده إلى غيره، وهو كل ما سوى الله عز وجل.

يقول الشيخ: «وما في الوجود سوى واحد (هو الله) ولكن تكثر (أي الوجود وليس الله) «لما صفا»، ولا يصح إسناد الفعل «تكثر» إلى الله عز وجل، والدليل قوله: «تكثر لما صفا»، فلو أسند «تكثر» إلى الله عز وجل لوجب إسناد «صفا» إليه حاشاه سبحانه وتعالى، لأن الصفاء يسبقه كدر، فلا يصح في حق الله عز وجل عقلاً ولا نقلاً، فهذا المعنى لا يستقيم في سياقه، ولكن المعنى أن الوجود ليس إلا لواحد، لكن هذا الوجود تكثر لما صفا، يقال تكثر بغيره، أي صار كثيراً بغيره، فالوجود صفا حين أخرجه الله عز وجل من العماء، ففي مسند أحمد ﴿عن أبي رزين العقيلي لقيط بن عامر، قال: قُلتُ: يا رسولَ اللهِ، أين كان رَبُّنا عزَّ وجلَّ قَبلَ أنْ يَخلُقَ خَلقَهُ؟ قال: كان في عَماءٍ ما تَحتَهُ هَواءٌ، وما فَوقَهُ هَواءٌ، ثم خلَقَ عَرشَهُ على الماءِ﴾،[56] فلما فطر الله السماوات والأرض من العدم أخرج هذا الوجود من العماء فصفا، والصفاء عكس العماء، فلما صفا هذا الوجود تكثر بالموجودات الطارئة فيه.

وفي ذلك قول ابن عطاء الله السكندري في حِكَمِه: «الأكوان ثابتة بإثباته، وممحوة بأحدية ذاته».[57] والله أعلى وأعلم.

والملاحظ أن النابلسي، في آرائه الصوفية، كان أكثر تأثراً بابن عربي وبفكرة وَحْدة الوجود، ويبدو هذا التأثر واضحاً في الجزء الأول من ديوانه الكبير المسمى «ديوان الدواوين». وهذا الديوان يشمل أصلاً - إلى جانب هذا الجزء الأول في الشعر الصوفي - أجزاء ثلاثة أخرى تضم أشعاراً كثيرة في مدح الرسول ﷺ ومدائح ومراسلات أخرى، وأشعاراً في الغزل، غير أن هذه الأجزاء الثلاثة لا تزال مخطوطة لم تُطْبَع بعد.[58] يقول في إحدى قصائده شارحاً ومبيناً مفهومه لوحدة الوجود بأسلوب تعليمي، يظهر في البيت الثالث من خلال قوله: «واعلم»، يقول:

ظهــر الوجــود بســائر الأشــياءِ	متجليـــاً جهـــراً بغيـــر خفـــاءِ
والكــل فيـــه هالـــك قـــد قـــال إلا	وجهـــه البـــاقي عظـــيم بقـــاء
واعلــم بأنــك لا تــرى منــه ســوى	مـــا أنـــت رائيـــه مـــن الأشـــياء
إذ أنــت شــيء هالــك فــي نــوره	والنـــور يحـــرق حلـــة الظلمـــاء
إن الوجــود عــن البصــائر غائــب	مــن حيــث مــا هــو ظــاهر للرائــي
لا تدرك الأبصار منه سوى السوى	وهـــي الحـــوادث جملـــة الأفيـــاء
والفـيء يكشـف أن ثمـة شاخصـاً	متحكمـــاً فيـــه بغيـــر مـــراء
فاحـــذر تظـــن بـــأن مـــا أدركتـــه	ذاك الوجـــود وكـــن مـــن العلمـــاء

فجميــع مــا أدركتــه الموجــود لا ... هــو ذا الوجــود الحــق ذو الآلاء
إن الوجــود الحــق عنــك ممنــع ... فــي عـــزة وترفـــع وعـــلاء
وجميــع مــا أدركتــه هــو حــادث ... فــان وأنــت كــذاك رهــن فنــاء
لكنــه بــك قــد تجلــى ظــاهراً ... وبســائر الأشــياء باستقصــاء
فرأيتــه مــن حيــث لــم تعلــم بــه ... وعلمتــه فــي رتبــة الأســماء
فعلمــت رتبتــه وأنــت لذاتــه ... راءٍ وتنكــر أنــت أنــك رائــي
إذ لـم تكـن تعلـمْ بـه مـن حيـث مـا ... هــو فــي تــدانٍ للــورى وتنــاء
ولقــد أتــى هــو ظــاهر هــو بــاطن ... فــافطن لــه فــي محكــم الأنبــاء

فبدأ القصيدة بالحديث عن الوجود، يعني به وجود الله سبحانه، فقال: «ظهر» مشيراً بذلك إلى خفاء سابق، فهو وجود قائم حقاً لكنه كان خفياً (في عماء)،[59] حتى كان ظهوره تجلياً بقدرته على إيجاد جميع الأشياء وإبداع صنعها وحكمته في كل تركيب وتقدير لأمورها، فلا يخفى على أحد وجودها، وبالتالي وجود موجدِها سبحانه، فوجوده سابق لوجودها، لكنه تجلى بإيجادها وظهورها، فأصبح ثمة وجود مشترك للخالق والمخلوق.

لكنه في البيت الثاني فرق بين نوعي هذا الاشتراك الوجودي، فقال: والكل في هذا الوجود هالك إلا وجه الموجد سبحانه، فهو الباقي بقاءً عظيماً لا يتطرق إليه فناء ولا تُحدث فيه الحوادث تغييراً عما هو عليه، وبذلك فرق النابلسي بين الوجودين؛ الوجود الأزلي الدائم وهو وجود الخالق المنشئ لكل وجود وقاهره بالهلاك، والوجود الطارئ المحدود للمخلوق المقهور بالهلاك، والفرق كبير بين وجود الممد ووجود المستمد، وإن كان كله وجوداً، وقد استخدم الفعل: «قد قال» مع حرف التحقيق مشيراً إلى قوله تعالى: ﴿كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ﴾،[60] ليقول: هذا قوله سبحانه وليس قولي، وهو - لا ريب - متحقق.

ثم يقول: كن على يقين بأنك لن ترى من هذا الوجود إلا وجود المخلوق الدال على وجود الخالق، إذ إن رؤية الخالق مستحيلة في الدنيا، لأنه نور، وشدة النور تمنع رؤيته، فبصرك ظل، والظل ممحو بالنور محترق بشدته.

وقد حجب البصائر عنه ما ظهر للأبصار في نوره، فالعين ترى الأشياء في النور الشديد، لكن يستحيل عليها رؤية النور ذاته لفرط سطوعه.

إلا أن وجود الظل يدل على وجود النور، ففي الظلام لا توجد ظلال، وكل ما سواه عز وجل هو ظل لقدرته يشير إليها وإلى تحكمه بها.

ثم يأتي إلى بيت القصيد، بعد هذا التمهيد، ليقول: إيك أن تظن بأن ما يدركه بصرك هو الوجود الحقيقي الذي هو ذاته سبحانه، كما يظن الفلاسفة أن هذا الوجود المرئي هو الموجد ذاته، وكن من أهل العلم الذين يوقنون باستحالة هذا الامتزاج بين الموجد والموجود، فالنابلسي هنا ينقض مفهوم وحدة الوجود الفلسفية، ويؤكد أن جميع ما أدركت ببصرك، وهو الكون بأكمله، ليس هو الوجودَ الحقَّ الذي لم يكن هذا الوجود الطارئ وهو الكون البديع بكل ما فيه، إلا من آلائه وآياته المعجزة، أما الوجود الحق وهو ذات الله عز وجل فممتنع عن

إدراك الأبصار نظراً إلى عزة ذاته عن مشابهة المخلوقين في أن يُرى كما يُرون، ورفعة في مقامه أن تدركه أبصارهم، وعلواً بالبينونة عنهم بينونة مطلقة، فهو مدبر لهم لكنهم ليسوا جزءاً منه ولا مثله.

لأن كل هذا الوجود الذي أدركته ببصرك وجود طارئ له بداية في زمن ونهاية في زمن، فهو محدود الوجود سوف يفنى ذات يوم، أما وجود الله عز وجل فمختلف اختلافاً كلياً، إذ لا بداية ولا نهاية له، ولا يفنى فناء المخلوقات، وهو هنا ينقض قول الفلاسفة القائلين ببقاء الكون وامتداد وجوده.

ثم يقول: إلا أن وجوده سبحانه تجلى تجلياً بيناً بك وبكل مخلوقاته من حيث إيجاده لك ولها وقدرته على تسويتكم بهذا الإبداع.

وهنا يدخلنا في إشكالية أخرى في المصطلح، إذ يفهم بعضهم التجلي الإلهي أنه الحلول، وهذا الفهم منفي بنص القرآن الكريم، في قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا تَجَلَّىٰ رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ دَكًّا﴾،[61] فلا يصح أن يفهم التجلي على أنه حلول، إذ كيف يحل الله سبحانه في شيء ليراه الجبل؟ ومصطلح «التجلي» من المصطلحات التي عجز المفسرون عن شرحها بدقة، لأنه اسم معنى، والمعنى لا يشرح وإنما يدرك عند تحصله، كمن يريد أن يُفهِم معنى كلمة «حلو» لمن لا يعرف طعم الحلاوة.

ومن ذلك أنا نقول بعد شرح غامض: «تجلى المعنى»، بمعنى عُلِمَ وليس بمعنى ظهر، فالتجلي لا يرتبط بالبصر على الإطلاق. وقوله «بك قد تجلى وبسائر الأشياء» أي بصفات قدرته وإبداعه لك وللأشياء، ولم يقل «فيك» فيُتوهَّم في قوله معنى الحلول، وجاء بكلمة «باستقصاء» ليؤكد أن هذا التجلي يعقله الإنسان نتيجة تفكر وتدبر.

وأكد هذا المعنى بقوله: «فرأيته من حيث لم تعلم به» فهذه رؤية قلبية، أي أنك أدركت وجوده هذا بالتفكر المحض ومن غير أن يعلمك أحد، وهذه هي الرؤية الفلسفية التي قدمها ابن الطفيل في رواية «حي بن يقظان» التي افترضت وجود طفل نشأ وحيداً في جزيرة منعزلة، لا يعرف لغة ولم يتلق علماً، فأدرك من تفكره في ذاته وفي الكون من حوله وجود خالق لهذا الكون، فعرفه بقلبه، حتى لقي المعلم سلامان الذي علمه اللغة التي شرح بها معرفته التي وصل إليها، هذه هي اللغة التي أشار إليها النابلسي في قوله «وعلِمته في رتبة الأسماء».

وبعد تحصل العلم لديك علمت علو مقامه بأسمائه الحسنى موقناً برؤيتك القلبية لعظمة ذاته من خلال أسمائه وصفاته وأفعاله، لكنك تنكر رؤيته بصرياً، فليس كل ما يدرك بالقلب يدرك بالبصر.

وذلك أن علمك به سبحانه محدود من حيث أنت، ولم يبلغ علمك به من حيث هو، في قربه من خلقه كما بين سبحانه في قوله: ﴿وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ﴾[62] بالقدرة والهيمنة، وفي بعده عن خلقه من حيث المكان وبينونة ذاته عن ذواتهم، في قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الْقَاهِرُ فَوْقَ عِبَادِهِ﴾.[63]

لينهي قصيدته بالإشارة إلى قوله تعالى في محكم كتابه: ﴿هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ﴾،[64] داعياً إلى الفطنة في تدبر هذه الآية، فهي محكمة وليست من المتشابه كما ألحقها ابعض المفسرين بالمتشابه، وإحكامها أنه هو الظاهر لخلقه وملكوته في بديع صنعه وتدبيره بأسمائه وصفاته وأفعاله، وهو الباطن الذي كان وجوده الحقيقي وراء وجود كل الموجودات الحادث.

ويؤكد هذا الفهم في قصيدة بائية، مبتدئاً بمناجاة الله عز وجل، قائلاً:

أنـت قيـد الوجـود إن غبـت غابـا وإذا مـا حضـرت كنـت حجابـا
وكـذا الكائنـات علـواً وسـفلاً هـو مـنهنَّ لابـسٌ أثوابـا
كـل ذا باعتبـار نفسـك أَمَّـا هـو فـي ذاتـه فجـلَّ مهابـا
واحـد مطلـق عـن القيـد بـل عـن قيـد إطلاقـه يلـوح اقترابـا
وهـو فـي بيـت عـزة وجـلال لسـت تلقـى إليـه غيـرك بابـا
قـف علـى بابـه بـه وتـأدب بخشـوع وقبـل الأعتابـا
كـن بـلا أنـت تكشـف الحجـب عنـه ويريـك الـذي أرى الأنجابـا
وجهـه النـور ظـاهر بـك لكـن عنـه أبـدى عليـك منـه نقابـا

فهو يخاطب الله عز وجل، بقوله: أنت يا رب من قام بك هذا الوجود، ولو لم تكن لم كان، وبك يستمر وجوده، مشيرا إلى قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُمْسِكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ أَن تَزُولَا ۚ وَلَئِن زَالَتَا إِنْ أَمْسَكَهُمَا مِنْ أَحَدٍ مِّن بَعْدِهِ﴾،[65] مستخدماً مصطلحاً صوفياً هو «الحضور»، الذي يتحصل مع الذكر، لقوله تعالى في الحديث القدسي: ﴿أنا جليسُ من ذَكَرني﴾،[66] فإذا تحصل هذا الحضور للذاكر انشغل بك يا رب فحجب حضورُك عنه كل ما سواك، فلا يرى وجوداً سوى وجودك.

وكذلك المخلوقات في السماوات والأرض إن حضرت المرء وانشغل بها حجبت الوجود عنه، فكأنها أثواب وستور تحول بينه وبين ما تغطي وتستر.

ثم يلتفت بالخطاب إلى نفسه أو المخاطَب، قائلاً: كل هذا (الحضور والغياب) يحصل من حيث أنت في نفسك وانصرافها إما إليه عز وجل وإما إلى مخلوقاته، أما هو سبحانه من حيث هو فجل أن يحجبه شيء أو يحتجب عنه شيء.

فهو واحد لا يتجزأ ولا يتعدد، مطلق لا حدود له ولا قيد يحجزه سبحانه، بل إنه عز وجل أسبق في تجليه وتدبيره من أن يكون لإطلاقه قيد يحد منهما.

وهو سبحانه، كما أنه مطلق وقريب من حيث هو، فإنه عزيز في الوقت نفسه، وكنى الشاعر عن عزته سبحانه بنسبة مكانه إلى «بيت عزة»[67] لكي يستعير الباب للدخول، فيقول: ولن يدخلك عليه وسيط، فكل امرئ هو في نفسه باب إلى الله عز وجل، لا يغني عنه فيه سواه.

وينتقل إلى آداب السير إلى الله التي بها يتحصل بها كشف الحجب عن القلب. ومن هذه الآداب الوقوف على باب الله، الذي هو الشريعة، بلزومها في العبادات والمعاملات، والصبر والرضا، وكذلك لزوم الأدب، والخشوع، والتذلل والخضوع لله عز وجل، وكلها مشروحة في كتب الصوفية في السلوك أو السير إلى الله.

والأمر المهم الذي لا بد منه بعد كل ذلك هو «التخلية» وهو مصطلح صوفي يشير إلى تخلية القلب من كل ما سوى الله، حتى من النفس، لأنها من أعظم الحجب وأشد المعوقات، ليري السائر إليه من شهوده ما أرى الأنجاب، وهم أصحاب مقام في الفكر الصوفي، مثل مقام الأبدال،[68] والأطراز وغيرهم.

ثم يقول إن وجهه عز وجل النور، وهو لا يعني به وجهاً حسياً، وإنما بالمعنى المجازي الذي انتشر في القرآن الكريم، كما في قوله تعالى: ﴿فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ﴾،[69] وهذا النور واضح الإشراق بك أيها الإنسان؛ بتصويره لك في أحسن تقويم، وتنوير قلبك بالعقل والفهم والوعي والمنطق، وما وضع فيك من قدرات ليست من ذاتك وإنما منه، إلا أنه سبحانه جعل عليك خماراً يحجب نور ذاته. وهو بذلك يشير إلى كون المخلوق بالله لا بنفسه. ويؤكد هذا المعنى في أبيات أخرى، يقول:

والله والله مـــا هـــذا وجـــود الـــربْ فإنـه مـن يقـل هـذا طغى في السـبْ
لأن ذا حـــادث يـــأوي إليـــه الصـــبْ والله حـــق قـــديم فـــالقٌ للحـــبْ

فيقسم مرتين أن هذا الوجود، أي الكون وما فيه، ليس هو وجود الله عز وجل، وإن من يقولون بذلك، وهم الفلاسفة الذين يقولون بوحدة الكون مع مكونه، فإنهم يبالغون بشتم الله حد الطغيان، إذ يُنزلونه ممنزلة المخلوق الضعيف العاجز في نفسه، فهذا الوجود حادث في وجوده باستحداث الله له، يقف عنده العشاق الذين تعلقت قلوبهم بالصور، أما الله عز وجل فوجوده حق قائم بذاته لا بغيره، وهو قديم لا بداية له ولا استحداث، مشيراً بقوله «فالق الحب» إلى الآيات التي تحدث الله بها عن عظيم قدرته في الخلق، فقال سبحانه: ﴿إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَىٰ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ ذَٰلِكُمُ اللَّهُ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ۞ فَالِقُ الْإِصْبَاحِ وَجَعَلَ اللَّيْلَ سَكَنًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ حُسْبَانًا ذَٰلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ ۞ وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُوا بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ۞ وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ ۞ وَهُوَ الَّذِي أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ انظُرُوا إِلَىٰ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَٰلِكُمْ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾.[70] ويناقش قضية قتلها علماء الكلام بحثاً وتحقيقاً، هي قضية واجب الوجود لنفسه، وهو الله، وممكن الوجود بغيره وهو كل ما سواه، فيقول:

لـــك قـــد رمـت وجـوداً فـأبى وحـــوى رســـمك أمـــا وأبـــا
أنـــت رســـم مســـتحيل عـــدم ووجـــود الله عنـــك احتجبـــا
بـــدعاويك لـــه حيـــث دنـــا منـــك يـــا تقـــديره واقتربـــا
واجـــب مـــا زال ربـــي واجبـــاً مســـتحيل أن يـــرى منقلبـــا
وكـــذا الممكـــن فـــي إمكانـــه لـــم يـــزل والعلـــم فيـــه غلبـــا

ويظهر هذا المعنى أيضاً جلياً في قوله:

إن الوجـــود الحـــق شـــيء واحـــدُ يـــا ســـعد مـــن يجلـــى لـــه فيشـــاهدُ
فلـو انمحى عـن عـين نـاظرك السـوى لعرفـت مـن لهـواه أنـت القاصـد
لكـن عيونـك عـن مـرادك فـي عمـى وتظـــل تنكـــر ذاتـــه وتعانـــد

وينفي عن مفهوم وحدة الوجود عنده وعند غيره من الصوفية مفهوم الحلول والاتحاد، وأنه افتراء أشاعوه عنهم وهم منه براء، فيقول:

أبغضـــتها منـــي العـــدا بعيـــون هـــي مـــا بـــين جفـــنهم والســـواد
قـــذفتهم عنهـــا بـــوهم حلـــولٍ صـــوَّروه بهـــم ووهـــم اتحـــاد
وأشـــاعوه فـــي اعتقـــاد رجـــال ربهـــم عنـــدهم لبالمرصـــاد

وهذه المعاني كلها إشارات إلى وحدة الوجود على الحقيقة وتفرد الله الموجد بها، وإنما هي في خلقه تجليات وجوده، فهي حادثة طارئة ومستمرة بوجوده الأزلي الأبدي، منتهية بقهره، فلا حقيقة لها، وإنما الوجود الأوحد هو وجوده سبحانه. وأحيانا يصرح بلفظها، ويشرح معناها عنده، كما في قوله:

كـــن عارفـــا بوحـــدة الوجـــود وقامعـــــاً بكثـــرة الموجـــــود
وميـــز الحـــادث مـــن قـــديم وخلـــص الثابـــت مـــن مفقـــود
واحـــذر مـــن التبـــاس مـــن تجلَّـــى بغيـــره فـــي حالـــة الشـــهود
فوحـــدة الوجـــود فـــي اصـــطلاحنا كنايـــة عـــن رؤيـــة الـــودود
بـــالحس والـــذوق الصـــحيح الطـــاهر الطَّهـــور مـــن شـــك ومـــن جحـــود
لا بخيـــال العقـــل والفكـــر ومـــا تـــأتي بـــه طبـــائع الجلـــود
منزهـــــاً مقدســـــاً مســـــبحاً عـــن كـــل والـــد وعـــن مولـــود
وعـــن دخـــول وخـــروج فـــي ســـوى وعـــن جميـــع مقتضـــى الحـــدود
وعـــن كمـــال نحـــن ندريـــه وعـــن نقـــص وعـــن زوال أو نفـــود
وإنمـــا كمالـــه بمقتضـــى مـــا قالـــه عـــن نفســـه بـــالجود
مـــن زاد عجـــزاً عنـــه زاد علمـــه بـــه مـــدى الصـــدور والـــورود
يـــا أيهـــا النـــاظر بالعقـــل احتـــرز أن تفهـــم المطلـــق بـــالقيود

وفي الأبيات إشارات جليلة، منها قوله: «وخلص الثابت من مفقود» إشارة إلى بينونة الله عن خلقه، فهو سبحانه دائم باق ثابت، كل ما سواه هالك مفقود. وأن رؤية الله عز وجل في الدنيا رؤية قلبية لا رؤية ذات متخيلة بما يصوره العقل من طبائع الأجسام المخلوقة، وأنه منزه عن حلول ودخول في الأجسام أو متحد بها، وكماله سبحانه فوق مستوى الكمال الذي نفهمه في أعرافنا، ليفضي إلى الإشارة إلى قول أبي بكر الصديق، رضي الله عنه: «العجز عن درك الإدراك إدراك»،[71] واللفظ نفسه ورد في بيت للإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه، يقول:

العَجـزُ عَـن دَركِ الإِدراكِ إِدراكُ وَالبُحـثُ عَـن سِـرِّ ذاتِ السِـرِّ إِشـراكُ[72]

4- وحدة الوجود في نثره:

مر بنا ان الشيخ عبد الغني النابلسي صنف أكثر من ثلاثمئة كتاب ورسالة في علوم شتى، وكان أحدها رسالة بعنوان: «إيضاح المقصود من وحدة الوجود» بين فيها المقصود تبييناً نفى عنه كل غموض، وجلاه بما لا يبقى معه شك في أن المفهوم الصوفي لوحدة الوجود مباين تماماً لمفهوم الفلاسفة، بدأها بمقدمة افتتحها بقوله: «بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله الموصوف بوحدة الوجود، على ما تعرفه أهل المعاينة والشهود، لا على المعنى الذي عند أهل الإلحاد والزندقة وأهل الإنكار والجحود، لأن كل شيء من جهة نفسه معدوم مفقود، وإنما هو بوجود الله تعالى موجود»،[73] فأشار منذ البداية إلى مصطلح «الشهود» الذي سنمر به، وبيّن أن المراد بـ«وحدة الوجود» معنىً مغايرٌ لما يقصده «أهل الإلحاد والزندقة وأهل الإنكار والجحود»، ثم قال إن غاية كتابه: «تحقيق المراد عند أهل الله تعالى المحققين الأمجاد، وقولهم بأنه لا شيء مع الله تعالى موجود، وبيان صحة هذه المقالة، ونفي ما عداها من ضلالات أهل الغواية والجهالة، والحكم على ما يخالف ذلك بالاستحالة... اعلم أن هذه المسألة قد أكثر فيها العلماء قديماً وحديثاً، وردّها قوم قاصرون محجوبون، وقبِلَها قوم آخرون عارفون محققون، ومن ردها إنما ردّها لعدم فهم معناها عند القائلين بها وتوهّمه منها المعنى الفاسد، فلا التفات لردّه كائناً من كان، لصدّه عن الحق، وإنما رده في حقيقة الأمر واقع على ما فهمه من المعنى الفاسد لا على هذه المسألة؛ فهو الذي صوّر الضلال وردّه، أما القائلون بها فإنهم العلماء المحققون والفضلاء العارفون أهل الكشف والبصيرة الموصوفون بحسن السيرة وصفاء السريرة».[74] فهو يقول إن الذين ردوا هذا المصطلح إنما جاء ردهم على الفهم الفاسد له، ومن هذا الفهم صوروه ضلالاً فردُّوه، فكان ردهم على الفهم الفاسد لا على المعنى المقصود في كلام العلماء المحققين العارفين، ثم يعود لتوكيد فكرة «الشهود» عند القائلين بها، فيقول: «فإن علومهم مبنية على الكشف والعيان... وبداية طريقهم العمل الصالح... ونهاية علومهم الوصول إلى شهود حضرة القيوم... فلا طريق إلا طريق السادة الأئمة الهداة القادة، ولا قول إلا بوحدة الوجود على المعنى الصحيح الموافق للشهود».[75] ثم يبدأ إيضاح المقصود بهذا المصطلح في الفهم الصحيح، فيقول: «إن جميع العوالم كلها على اختلاف أجناسها وأنواعها وأشخاصها موجودة من العدم بوجود الله تعالى لا بنفسها، محفوظ عليها الوجود في كل لمحة بوجود الله تعالى لا بنفسها، وإذا كانت كذلك فوجودها الذي هي موجودة به في كل لمحة هو وجود الله تعالى، لا وجود آخر غير الله تعالى، فالعوالم كلها من جهة نفسها معدومة بعدمها الأصلي، وأما من جهة الله تعالى فهي موجودة بوجوده تعالى، فوجود الله تعالى، ووجودها - الذي هي موجودة بوجوده (سبحانه) - وجود واحد، وهو وجود الله تعالى فقط، وهي لا وجود لها من نفسها أصلاً، وليس المراد بوجودها - الذي هو وجود الله تعالى - عين ذاتها وصورها، بل المراد ما به ذواتها وصورها ثابتة في أعيانها، وما ذلك إلا وجود الله تعالى، بإجماع العقلاء، وأما ذواتها وصورها من حيث هي نفسها - مع قطع النظر عن إيجاد الله تعالى لها بوجوده سبحانه - فلا وجود لأعيانها أصلاً».[76] فهو يريد أن يقول إن المعنى المقصود أن كل ما غير الله تعالى مفتقر إلى الله بوجوده، فلولا وجود الله سبحانه لما وُجِد، وهو محفوظ بهذا الوجود في كل لمحة، فلولا إبقاء الله له لما بقي، كما يقال في العلوم المادية إن أصل الشجرة هو البذرة، فلو لم توجد البذرة لما وجدت الشجرة، وقولهم: عناصر الطبيعة الماء والهواء والتراب والنار، فلو لم توجد هذه العناصر لما وُجدت حياة. فكل وجود غير وجود الأصل هو وجودٌ عارضٌ،

حاصلٌ بوجوده، وهو قائم ومستمر بوجود الأصل لا بوجود ذاته، ووجوده ليس وجود الأصل ذاته، وعليه فالوجود الطارئ غير حقيقي، لأن الوجود الحقيقي يَستلزم استغناءه عن غيره في وجوده، والله سبحانه مستغنٍ في وجوده عن وجود غيره، وغيرُهُ مفتقرٌ في وجوده إلى وجوده سبحانه، فلا وجودَ حقيقياً لغير الله تعالى. ويضيف: «أن الوجود الحق (الحقيقي) هو عين ذات الحق تعالى، وهو وجود واحد لا ينقسم ولا يتبعض ولا يتجزأ ولا ينتقل ولا يتغير ولا يتبدل أصلاً، وهو مطلق عن الكيفيات والكميات والأماكن والأزمان والجهات، ولا يُتَصوّر فيه الحلول في شيء؛ إذ ليس معه شيء غيره، ولا يتَّحد مع شيء؛ إذ لا شيء معه، وإنما جميع الأشياء به موجودة، بوجوده - الذي هو عين ذاته - ثابتة مشهودة، وجميع الأشياء - بالنظر إلى ذواتها - مفروضة مقدرة».[77] ف«وحدة الوجود» عند الشيخ النابلسي، هي شهود بأن الوجود واحد هو وجود الله الواحد الأحد، فهو وجود حقيقي لأنه وجود أزلي لا مبتدأ له ولا بادئ، وأبدي لا نهاية له، أما وجود غيره سبحانه فوجود طارئ قائم به عز وجل وهو الموجِد، لذلك لا يعد وجود غيره وجوداً حقيقياً، وهذا الوجود الحقيقي بائن عن الوجود الحادث في خلقه، لا يتحدان ولا يحل الخالق بالمخلوق.

الفصل الثالث:

1- مقارنة بين وحدة الوجود ووحدة الشهود:

حين رأى علماء الصوفية المعاصرون تكفير الفقهاء وبعض أئمة الصوفية للقائلين بوحدة الوجود، أداروا ظهورهم لها دون أن يكلف أحد نفسه البحث في تراث الشيخ عبد الغني النابلسي الشعري أو النثري، ليستوعب الفكرة ويَقّرَّ في نفسه فهمٌ جلي لهذا المفهوم، ثم يشرحه للناس ويبينه كما بينه الشيخ النابلسي في أجلى صورة وأوضحها، لكن هذا الوعي الصوفي للمعنى عند الكبراء والأولياء جعله الله يقيناً في فكرهم، وهو مرتكز عرفاني عالٍ في مجال التصوف، فلا يمكن تركه، لأنه حقيقة أصيلة لا بد أن يستشعرها العبد في منازل السير إلى الله ومقامات الترقي في مدارجه، فاستبدلوا الألفاظ التي أنكرها السابقون، والتي تلتقي لفظياً مع المصطلح الفلسفي، فقالوا «وحدة الشهود»! ومن هؤلاء الشيخ محمد سعيد رمضان البوطي، رحمه الله، الذ لم يكن يتكلم بوحدة الوجود، ولا يُقِرهها، بل وينكرها إنكاراً شديداً، وإنما تكلم بوحدة الشهود، لكنه حين شرح «الحكم العطائية» ووصل إلى قول ابن عطاء: «وهو الآن على ما عليه كان»، جاء بتوضيح جليٍّ، وضرب مثلاً يقرّب الفكرة من الأذهان، فقال: «يجب أن نتساءل: أتشترك المخلوقات التي نراها مع الله عز وجل في صفة الوجود؟ لا تستطيع أن تقول في الجواب: نعم، إلا إن استطعت أن تقول، عن الطفل الصغير الذي يوقفه والده على قدميه بيديه؛ إذ يمسكه بهما: إنه يشترك مع والده في صفة الوقوف على القدمين! إن من الأمور البدهية أن الطفل في هذه الحال إنما يقف على قدميه بإيقاف والده له، فهو ما دام يمسكه بيده، يشدّه إلى الأعلى، يظهر بمظهر الواقف كأبيه، فإذا تركه خرّ واقعاً على الأرض، إذاً فوقوفه متحقق بأبيه، لا مع أبيه. وكم بين العبارتين من الفرق الشاسع الكبير! فكذلكم المخلوق بالنسبة للخالق، إنّ الله هو الذي أمدّه بصفة الوجود ابتداء، وهو الذي يمتعه بهذه الصفة دواماً، أي إن استمرار وجود المخلوق - أياً كان - باستمرار إمداد الله له بالوجود لحظة فلحظة، فلو تخلّى الله عنه فلسوف يتحول في اللحظة ذاتها إلى هلاك وعدم... فكيف يكون المخلوق شريكاً مع خالقه في صفة لا

يملك أن يستبقيها عنده لحظة واحدة؟ ومن هنا قال رسول الله ﷺ: ﴿أَصْدَقُ كَلِمَةٍ قالَها الشَّاعِرُ، كَلِمَةُ لَبِيدٍ: أَلا كُلُّ شَيءٍ ما خَلا اللَّهَ باطِلٌ﴾،[78] أي كل شيء ما خلا الله في حكم المعدوم، وليس بينه وبين أن يتبين لك هلاكه وبطلانه، سوى أن يتخلّى الله عنه، أي سوى أن ينتهي الإمساك الذي عبرّ عنه بيان الله بقوله: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُمْسِكُ السَّماواتِ وَالأَرْضَ أَنْ تَزُولا﴾ ،[79] ولا يتحقق العبد بتوحيد الله عز وجل، إلاّ إن أدرك الحقيقة التي يقولها ابن عطاء الله بيقينه العقلي؛ وهي أنه ليس مع الله أي موجود، لا اليوم، ولا من قبلُ، ولا من بعدُ، ثم اصطبغ وجدانه بهذا المعنى التربوي. وملاك هذا الأمر أن تكون على بينة من الفرق بين الوجود مع الله، وهو باطل ومستحيل، وبين الوجود بالله وهو ثابت وحق».[80] ولو دققنا في بيان الشيخ عبد الغني النابلسي لمعنى «وحدة الوجود» وقارنا بينه وبين بيان الشيخ البوطي لمعنى «وحدة الشهود» لوجدنا أن الأمر واحد، وإنما هو اختلاف الألفاظ فحسب، وهذا دليل على أن البوطي فهم «وحدة الوجود» على أنها «وحدة الشهود»، فقد شرح «وحدة الشهود» بالفهم نفسه الذي شرح فيه النابلسي «وحدة الوجود»، ما يؤكد أن معنى المصطلحين واحد.

2- الخاتمة والنتائج

بعد هذه الرحلة في النتاج الفكري للشيخ عبد الغني النابلسي، شعراً ونثراً، وتناوُلِنا لفهم الأطراف كلها لمصطلح «وحدة الوجود» يتبين لنا:

1- أن مصطلح «وحدة الوجود» عند الصوفية له معنى مختلف عما عند الفلاسفة وأهل الكلام وأصحاب الفرق الضالة، فهي في فهم الصوفية أن الوجود الحق واحد، هو لله الواحد الأحد، وكل ما غير الله عَرَضٌ حادث ووجوده طارئ، فوجوده قائم بالله لا مع الله، وهذا الوجود مفتقر إلى الله تعالى ولا يقوم بنفسه، فلا يعد وجوداً حقيقياً، أما الله سبحانه فوجوده قائم بنفسه مستغنٍ عن غيره، فلا الخالق عين المخلوق ولا العكس، ولا اتحاد ولا حلول.

2- بسبب إنكار بعض أئمة الصوفية لمفهوم «وحدة الوجود» المطلقة التي تفضي إلى القول بالوحدة أو الاتحاد أو الحلول، والهجمة الشرسة، التي شنها ابن تيمية على القائلين بوحدة الوجود، نتيجة الفهم الخاطئ لها وحملها على مفهوم المصطلح ذاته عند الفلاسفة والفرق الضالة، تهرّب من جاء بعدهم من الصوفية المعاصرين من مصطلح «وحدة الوجود» إلى مصطلح «وحدة الشهود»، وهما بمعنى واحد.

3- حين شرح مفهوم وحدة الشهود أعلم القائلين به، وهو الشيخ البوطي، فإنه لم يختلف عن شرح الشيخ النابلسي لوحدة الوجود، وبذلك يتبين لنا أن المصطلحين اسمان لمسمى واحد، يتناول وجود الخالق ووجود المخلوق، ويقارن بينهما، ليصل إلى الاختلاف الكبير بين الوجود الأزلي الأبدي، وبين الوجود الحادث الهالك، وأن الثاني قائم بالأول محتاج إليه في وجوده واستمراره، مفتقر إليه في كل أحواله، وهالك بقضائه. والمؤمن يتعلق بالوجود الباقي، وهو الله سبحانه، ولا يتعلق بالهالك وهو كل ما سوى الله عز وجل، سواء أسمي وحدة وجود أم وحدة شهود، فلا مشاحة في الاصطلاح.

4- ظل مفهوم وحدة الوجود غامضاً عند كثير من الصوفية والفقهاء، ويختلط عند بعضهم بالفهم الفلسفي، حتى جاء عبد الغني النابلسي فجلاه في أوضح صورة، وبين أنه هو التوحيد الحقيقي لله عز وجل، فلا فرق بين أن تقول: لا أشهد وجوداً حقيقياً لغير الله عز وجل، وأن تقول: لا وجود حقيقياً لغير الله عز وجل.

5- بما أوضح عبد الغني النابلسي من دلالة مصطلح وحدة الوجود في فهم الصوفية، وبُعدِه عن مفهوم الفلاسفة والباطنية، وأنه من الإسلام، بدليل قول النبي ﷺ: ﴿أَصْدَقُ كَلِمَةٍ قالَها الشَّاعِرُ، كَلِمَةُ لَبِيدٍ: أَلا كُلُّ شَيءٍ ما خَلا اللَّهَ باطِلٌ﴾، يسقط عن القائلين بوحدة الوجود تكفير من كفّرهم.

6- أن ما سبق بيانه يستوجب تصحيح نظرة السلفية المعاصرة إلى التصوف بوصفه تياراً إسلامياً تعبدياً يقوم على تزكية النفس وإفراد الله بحقيقة الوجود الأزلي الأبدي، ولا يعتقد أهله باتحاد أو حلول، ومن قال بذلك فليس من أهل الإسلام.

تم بحمد الله

هوامش وإحالات المقال

[1] سورة القصص: 68.

[2] الراوي أبو بكرة نفيع بن الحارث، مجمع الزوائد ج10، ص140، وأخرجه أبو داود برقم5090، وأحمد برقم 20430. (موقع الدرر السنية).

[3] تنبئة الغبي بتبرئة ابن عربي، السيوطي، ص7. وتنبيه الغبي في تخطئة ابن عربي، السيوطي، ص21.

[4] اللمع، الطوسي ص 42 - 43. و«الفتوحات الإلهية» ابن عجيبة الحسني ص53.

[5] معجم الفلاسفة، جورج طرابيشي، ص314.

[6] من ذلك: معجم اصطلاحات الصوفية، لعبد الرزاق الكاشاني، وقاموس المصطلحات الصوفية لأيمن حمدي، ومعجم مصطلحات الصوفية، لعبد المنعم الحفني، وغيرها.

[7] المنجد في اللغة والأعلام، ص890، مادة (وَحَدَ).

[8] لسان العرب، مادة (وَحَدَ).

[9] المنجد في اللغة والأعلام، عدد من المؤلفين، مادة (وحد).

[10] المستدرك على الصحيحين، الحاكم، ج4، ص413.

[11] معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلعجي، وحامد صادق قنيبي، مادة وحد.

[12] مقاييس اللغة، ابن فارس القزويني، مادة (وحد).

[13] لسان العرب، ابن منظور، والقاموس المحيط، الفيروز آبادي، مادة (وحد).

[14] المفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني، ص ٨٥٧.

[15] معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر.

[16] المصدر السابق.

[17] المطالب العالية من العلم الإلهي، لفخر الدين الرازي، ج1، ص134.

[18] المصدر السابق.

[19] وحدة الوجود عند ابن عربي، نجيب البكوشي، الأكاديمية الدولية للدراسات الصوفية والعرفانية.

[20] بدء العلقة بلبس الخرقة، ابن المبرد الحنبلي، ص48.

[21] جامع الرسائل، ابن تيمية الحراني، ج1، ص167.

[22] مصرع التصوف: تنبيه الغبي إلى تكفير ابن عربي، برهان الدين البقاعي، ص18.

[23] بلوغ المرام، لابن حجر العسقلاني، 438، الموسوعة الحديثية.

[24] صحيح البخاري، برقم 6502.

[25] صحيح البخاري، برقم: 16.

[26] مجموع الفتاوى، ابن تيمية، ج11، ص5 - 6.

[27] سورة فاطر: 141.

[28] الحكم الرفاعية، أحمد الرفاعي، الحكمة 7، ص8.

[29] المصدر السابق، الحكمة 60، ص14.

[30] البرهان المؤيد، أحمد الرفاعي، ص31.

[31] ملف الصوفية، لقاء مع الشيخ يوسف الرفاعي، صحيفة الوطن الكويتية، العدد رقم 11135 / 05581 – السنة 46، يوم الثلاثاء 4 محرم 1428هـ، الموافق 23 كانون الثاني (يناير) 2007.

[32] مراحل السالكين، الرواس محمد مهدي الصيادي، ص112.

[33] العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تقي الدين الفاسي، ج2، ص293.

[34] تنبئة الغبي بتبرئة ابن عربي، السيوطي، ص5 – 6، وتنبيه الغبي في تخطئة ابن عربي، للسيوطي، ص17 – 18.

[35] المصدر السابق، ص6، وتنبيه الغبي في تخطئة ابن عربي، للسيوطي، ص20.

[36] المصدر نفسه، ص7. وتنبيه الغبي في تخطئة ابن عربي، للسيوطي، ص21.

[37] سورة آل عمران: 7.

[38] سورة النجم: 3- 4.

[39] سنن الترمذي: 2967.

[40] سورة آل عمران: 7.

[41] تنبئة الغبي بتبرئة ابن عربي، السيوطي، ص7. وتنبيه الغبي في تخطئة ابن عربي، للسيوطي، ص21.

[42] الحكم الرفاعية، أحمد الرفاعي، الحكمة 85.

[43] المصدر السابق، الحكمة 146.

[44] الحكم الرفاعية، أحمد الرفاعي، الحكمة 167.

[45] البرهان المؤيد، أحمد الرفاعي، ص26.

[46] المقاصد الحسنة، السخاوي، برقم: 815.

[47] محاضرات عن الحركات الإصلاحية ومراكز الثقافة في الشرق الإسلامي الحديث، جمال الدين الشيال، الفصل الرابع، الشيخ عبد الغني النابلسي. ص129 –132.

[48] الأعلام، الزركلي ج، ص٣٢ – ٣٣.

[49] خزائن الكتب في دمشق وضواحيها، حبيب الزيات، ص٣٩ – ٤٢ – ٥٢ – ٥٨.

[50] سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، محمد خليل المرادي، ج3. ص30 – 38.

[51] التصوف بين الحقيقة والادعاء، ابتسام إبراهيم بيضون، حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، العدد 33، 2020 – 2021م، ص376.

[52] المصدر السابق، هامش ص375.

[53] هذه العبارة المنسوبة إلى «صاحب المعروضات المزبورة» تكررت في عدد من البحوث والمقالات في الموضوع ذاته، ولم يبين أحد اسم المؤلف ولا أشار إلى الكتاب أهو مخطوط أم مطبوع، أو إلى مكان وجوده، وبحثت عن الكتاب وعن اسم مؤلفه فلم أجد لهما أثراً.

[54] سورة الأعراف: 172.

[55] سورة فاطر: 41.

[56] رواه أحمد في مسنده، وابن ماجه والبيهقي، وصححه الترمذي في موضع، وحسنه في آخر، وحسنه الذهبي. (موسوعة الدرر السنية).

[57] الحكم العطائية، ابن عطاء الله السكندري، الحكمة 141، ص129.

[58] محاضرات عن الحركات الإصلاحية ومراكز الثقافة في الشرق الإسلامي الحديث، جمال الدين الشيال، الفصل الرابع، الشيخ عبد الغني النابلسي، ص131.

[59] مر بهامش 56.

[60] سورة القصص: 88.

[61] سورة الأعراف: 143.

[62] سورة الواقعة: 16.

[63] سورة الأنعام: 18.

[64] سورة الحديد: 3.

[65] سورة فاطر: 141.

[66] النوافح العطرة، محمد جار الله الصعدي، برقم 58. (موسوعة الدرر السنية).

[67] لا علاقة للكناية هنا في قوله «بيت عزة» ببيت العزة الوارد في الحديث عن ابن عباس أنه قال: «فُصِلَ الْقُرْآنُ مِنَ الذِّكْرِ، فَوُضِعَ فِي بَيْتِ الْعِزَّةِ فِي السَّمَاءِ الدُّنْيَا، فَجَعَلَ جِبْرِيلُ عليه السلام يَنْزِلُ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ يُرَتِّلُهُ تَرْتِيلًا» (المستدرك على الصحيحين، الحاكم، برقم 2921)، فهذا الخبر عن القرآن الكريم، والله عز وجل أعظم من أن يكون في بيت، ولذلك جاء الشاعر به نكرة فقال «في بيت عزة» ولم يقل: «في بيت العزة»، فيتوهم المتلقي لله حداً أو أن يكون محصوراً في شيء.

[68] عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال: ﴿سمعت رسول الله ﷺ يقول: الأبدالُ يكونونَ بالشَّام وهم أربعونَ رجلًا كلَّما مات رجلٌ أبدل الله مكانه رجلًا يُستَسقَى بهمُ الغيثُ وينتَصَرُ بهم على الأعداءِ ويصرَفُ عنْ أهلِ الشَّامِ بهمُ العذابُ﴾. البداية والنهاية، ابن كثير، ج6، ص227. (موسوعة الدرر السنية).

[69] سورة البقرة: 118.

[70] سورة الأنعام: 95 – 99.

[71] تشنيف المسامع بجمع الجوامع، بدر الدين الزركشي، ج4، ص643.

[72] ديوان الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه. ص117.

[73] إيضاح المقصود من وحدة الوجود، عبد الغني النابلسي، ص6. وفي المخطوط ص1.

[74] المصدر السابق، ص6 - 7. وفي المخطوط ص1- 2.

[75] إيضاح المقصود من وحدة الوجود، عبد الغني النابلسي، ص7، وفي المخطوط ص3 – 4.

[76] المصدر السابق، ص8، وفي المخطوط ص4 - 5.

[77] المصدر نفسه، ص13، وفي المخطوط ص10.

[78] صحيح البخاري، برقم: 3841.

[79] سورة فاطر: 41.

[80] الحكم العطائية شرح وتحليل، محمد سعيد رمضان البوطي، ج2، ص96، 97.

قائمة المصادروالمراجع

1- القرآن الكريم، مصحف المدينة المنورة، برواية حفص عن عاصم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، بلا تاريخ.

2- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، مجموع الفتاوى، جمع وترتيب عبد الرحمن بن قاسم وابنه محمد، طبعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف في المدينة المنورة، بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالسعودية، 1425هـ - 2004م.

3- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، جامع الرسائل، ت: محمد رشاد سالم، ط1، دار العطاء، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، الرياض، السعودية.

4- ابن المبرد الحنبلي، الحافظ جمال الدين يوسف بن بدر الدين حسن بن عبد الهادي، لبس الخرقة في السلوك الصوفي، مجموعة رسائل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، من دون تاريخ.

5- ابن عجيبة، أحمد بن محمد بن عجيبة الحسني، الفتوحات الإلهية في شرح المباحث الأصلية، ت: عبد الرحمن حسن محمود، عالم الفكر القاهرة، مصر، بلا تاريخ.

6- ابن عطاء الله السكندري، أحمد بن محمد بن عبد الكريم، الحكم العطائية، ت: أحمد عز الدين عبد الله خلف الله، ط1، المكتبة الأزهرية للتراث، 1432هـ - 2012م.

7- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة، أمير المؤمنين في الحديث الشريف، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه المعروف بصحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط1، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية).

8- البقاعي، برهان الدين مصرع التصوف: تنبيه الغبي إلى تكفير ابن عربي، ت: عبد الرحمن الوكيل، بلا اسم دار نشر ولا تاريخ.

9- البكوشي، نجيب، وحدة الوجود عند ابن عربي، الأكاديمية الدولية للدراسات الصوفية والعرفانية، مجاز تحت علم وخبر رقم ٢٩/٢٤ من المجلس الوطني للإعلام المرئي والمسموع - الجمهورية اللبنانية) أكاديميا للتصوُّف والعرفان. 2023 /1 /23 (sufirfan م https://sufirfan.org/?p=9623 :

10- البوطي، محمد سعيد رمضان، الحكم العطائية شرح وتحليل، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، سورية، 1424هـ - 2003م.

11- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة، سنن الترمذي وهو الجامع الكبير، تحقيق بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1998م.

12- الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، المستدرك على الصحيحين، ت: مصطفى عبد القادر عطا، ط1، دار الكتب العلمية – بيروت، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م.

13- الرازي، فخر الدين، المطالب العالية من العلم الإلهي، ت: أحمد حجازي السَّقّا، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1407هـ - 1987م.

14- الراغب الأصفهانى، أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، ت: صفوان عدنان الداودي، ط1، دار القلم، والدار الشامية، دمشق، سورية، بيروت، لبنان، ١٤١٢هـ.

15- الرفاعي، أحمد بن رفاعة الحسيني، البرهان المؤيد، ت: عبد الغني نكه مي، طبعة منقحة، بلا اسم دار نشر ولا تاريخ، وذكر أن الطبع مقابلة على مطبوعة المطبعة العلمية بحلب، 1352هـ، وغيرها من المطبوعات.

16- الرفاعي، أحمد بن رفاعة الحسيني، الحكم الرفاعية، ت: عبد الغني نكه مي، بلا اسم دار نشر ولا تاريخ.

17- الرواس، بهاء الدين محمد مهدي الصيادي الحسيني، مراحل السالكين، ت: أحمد رمزه بن حمود جحا، دار البيروتي، دمشق، سورية، بلا تاريخ.

18- الزركشي، بدر الدين أبو عبد الله محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي، تشنيف المسامع بجمع الجوامع، ت: سيد عبد العزيز، وعبد الله ربيع، ط1، مكتبة قرطبة للبحث العلمي وإحياء التراث، القاهرة، مصر، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

19- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الأعلام، ط15، دار العلم للملايين 2002م، نسخة المكتبة الشاملة موافقة للمطبوع.

20- الزيات، حبيب، خزائن الكتب في دمشق وضواحيها: في أربعة أجزاء: دمشق وصيدنايا ومعلولا ويبرود، مطابع ألف باء الأديب، دمشق، بلا تاريخ طباعة.

21- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، تنبئة الغبي بتبرئة ابن عربي، المكتبة الشاملة الذهبية، بلا تاريخ.

22- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، تنبيه الغبي في تخطئة ابن عربي، ت: عبد الرحمن حسن محمود، مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز، المطبعة النموذجية، القاهرة، مصر، 1990م.

23- الطوسي، أبو نصر السراج عبد الله بن علي، اللمع في تاريخ التصوف الإسلامي، تحقيق عبد الحليم محمود، وطه عبد الباقي سرور، دار الكتب الحديثة بمصر، ومكتبة المثنى ببغداد، 1380هـ - 1960م.

24- الفاسي، تقي الدين محمد بن أحمد الحسني الفاسي المكي، ت: محمد عبد القادر عطا، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998م.

25- المرادي، محمد خليل، سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، ط3، دار ابن حزم – دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، 1408هـ - 1988م.

26- النابلسي، عبد الغني، إيضاح المقصود من وحدة الوجود، ت: عزة حصرية، مطبعة العلم، دمشق، سورية، 1389هـ - 199م.

27- النابلسي، عبد الغني، إيضاح المقصود من وحدة الوجود، مخطوطة عربية جماعية بخط اليد، متوفرة صورة منها في موقع المركز الرقمي Smling der Statsubltech في برلين:

http://resolver.staatsbibliothek-berlin.de/SBB00006DB300000000

28- بيضون، ابتسام إبراهيم، التصوف بين الحقيقة والادعاء، حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، العدد 33، 2020 – 2021م.

29- محاضرات عن الحركات الإصلاحية ومراكز الثقافة في الشرق الإسلامي الحديث، جمال الدين الشيال، الفصل الرابع، الشيخ عبد الغني النابلسي. ص129 –132. مؤسسة هنداوي، يورك هاوس، شييت ستريت، وندسور، 2019م.

الدواوين:

30- ديوان الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه، ط3، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1426هـ - 2005م.

31- ديوان عبد الغني النابلسي، جامع الكتب الإسلامية، مشروع علمي شامل ومتكامل لخدمة الباحثين وطلبة العلمhttps://ketabonline.com/ar/books/66843/read?part=1&page=21&index=2875153 :

الموسوعات:

32- موسوعة الدرر السنية، بإدارة علوي بن عبد القادر السقافhttps://www.dorar.net :

المعجمات:

33- المنجد في اللغة والأعلام، عدد من المؤلفين، ط43، دار المشرق، بيروت، لبنان، 2008م.

34- القاموس المحيط، الفيروز آبادي مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، ط8، ت: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م

35- لسان العرب، ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، ط3، دار صادر – بيروت، لبنان، ١٤١٤هـ.

36- معجم الفلاسفة، جورج طرابيشي، ط3، دار الطليعة، بيروت، لبنان، تموز (يوليو) 2006م.

37- معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عبد الحميد عمر، بمساعدة فريق عمل، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1429هـ - 2008م.

38- معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلعجي، وحامد صادق قنيبي، ط2، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

39- مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، ت: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، لبنان، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م .

الرحلة باعتبارها نصا سرديا

Travel Writing as a Form of Narrative.

ط-د ثاني جمعة الحمداني[1,*]،
[1]جامعة منوبة-تونس، Thani61@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/02/15 **تاريخ المراجعة:** 2025/03/19 **تاريخ النشر:** 2025/06/15

ملخص:

لقد بحثنا في معنى أدب الرحلة وتطوره عبر فترات زمنية مختلفة وذكرنا أهم الرحالة المشهورين في المجال الأدبي والتاريخي متخذين من رحلة محمد الحارثي وكتابه عين وجناح أنموذجا لموضوعنا حيث تطرقنا من خلال الوصف الموجز عن الكاتب وأهمية كتابه في الأدب العماني عامة وأدب الرحلة خاصة وحددنا بعض الجوانب المهمة في رحلة محمد الحارثي والصعاب التي واجهها في رحلته وما امتاز به أسلوب الكاتب من الحرفية والإبداع في اختيار المفردات والصور المعبرة المختلطة بالذات المبدعة التي تميز بها محمد الحارثي خاصة في أدب الرحلة .وهذا المنجز البحثي القصير ربما لم يعط الصورة الكافية عن الكتاب وأهميته وحضوره في خريطة الأدب العماني والأدب العربي: وهو ينقل لنا صورة الآخر بكل تفاصيلها ومكنوناتها وسياقاتها الاجتماعية والمعيشية والحضارية. وقد رمينا في هذا البحث أن نلقي النظرة حول أدب الرحلة في عمان وضرورة البحث والتوسع فيه دراسات أكاديمية متخصصة تعنى بهذا النوع من الكتابة؛ فالمجال فيه لا يزال في حاجة إلى مزيد من الدراسات والبحث. ولعل الحديث يذكرني بكلمة قد سمعتها من الأديب العماني سعود المظفر يوما أن العمانيين الذين أتوا من شرق أفريقيا كانت لهم حكايات وقصص كثيرة تتسع لكثير من المجلدات والكتب وهذا ملمح هام في البحث والتنقيب عن العديد من الكتب والقصص المحفورة في عقول الكثير من الناس.

إن الحديث طويل ولكن أرجو أن تتاح لنا الفرصة مرة أخرى لنقدم بعض الجوانب الفنية والأسلوبية لأدب الرحلة.

الكلمات المفتاحية: الرحلة، أدب الرحلة، الذاتية.

Abstract:

We have researched the meaning of travel literature and its development across different time periods. We mentioned the most famous travelers in the literary and historical field, taking the journey of Muhammad Al-Harithi and his book An Eye and a Wing as a model for our topic. Through a brief description of the writer, we discussed the importance of his book in Omani literature in general and travel literature in particular, and we identified some important aspects. On the journey of Muhammad Al-Harithi and the difficulties he faced on his journey, and the craftsmanship and creativity that distinguished the writer's style in choosing expressive vocabulary and images mixed with the creative self that characterized Muhammad Al-Harithi, especially in the travel literature. This short research achievement may not have given an adequate picture of the book and its most .Its importance and presence in the map of Omani and Arab literature: it conveys to us the image of the other in all its details, components, and social, living, and cultural contexts. In this research, we aimed to take a look at travel literature in Oman and the necessity of researching and expanding specialized academic studies concerned with this type of writing, as the field in it still needs more studies and research. Perhaps the hadith reminds me of a word I heard from the Omani writer Saud Al-Muzaffar one day, that the Omanis who came from East Africa had

many tales and stories that would fit into many volumes and books, and this is an important feature in researching and excavating the many books and stories engraved in the minds of many people.

The discussion is long, but I hope we will have the opportunity once again to present some of the artistic and stylistic aspects of travel literature.

***Key words**: Journey, Journey Literature, Subjectivity.*

* - ط د ثاني جمعة الحمداني

مقدمة:

إن الكاتبة كمفهوم يندرج فيه جملة من المفاهيم والمتباينات والمسارات الحكائية والدلالات القولية والسياقية: كما يؤكد ذلك العديد من المنظرين والباحثين في مجال القول ودلالات الكلام. خاصة البنيويون الذين ربطوا بين فعل الكتابة، وتمكين القول ومدى التفكير والتكوين المجتمعي بين حركة الإنسان وتدوينه وما يمر به وما يصادفه سواء في حياته اليومية أو من خلال مشاهدته وانتقاله بين الأمكنة وترحاله بين لحظة وأخرى مخلفا بعدا ومسارا تكوينا ومجالا له مداه وسياقاته. وذلك أن الكتابة فعل إنساني، وظرف اجتماعي له حدوده ومسارات الحياتية والتكميلية تأوي تحته مظلته مرجعيات عدة من الكتابات والفنون والإبداعات الإنسانية المختلفة.

كما صرّح بذلك أحد كبار المنظرين اللسانيين (رولان بارت) فقد عدّ النص دعوة للكتابة؛ وبالتالي؛ فهو محور وصورة للترحال وللخروج عن الواقع والمعيش والمدرك بحواس ومتواليات وتشكلات بصرية وسمعية وغيرها إلى معانٍ ودلالات يفرضها الواقع وتنسجها الظروف والتأويلات والنظريات .هذا المفهوم اقتضى توضيحا لعدة جوانب هي :المؤلف، والتأويل وفاعلية القراءة .وعلاقة النص بالعالم من حوله، ومنها تشكلت أوجه المقاربة وتباينت رؤى التأويل وصوره ورسم عوامله ورصد ألفاظه ومقصده ومحركات الواقع والمحيط الذي يفرضه ذلك الواقع أمام المؤلف :مصدر النص. وهو حراك ترحالي يولد ممكنات واستباقات. ففي تلك المؤسسة الاجتماعية إقرار بعلاقة بين المؤلف ونصه من ناحية وعلاقة الكتابة بهما من ناحية أخرى." ولأن الكتابة مجموعة من الأعراف والتقاليد والشفرات المؤسساتية؛ فإنها ستكون هي الإطار الذي سيحد ويؤطر أسطر المؤلف عن طريق خضوع نصه لهذه القوانين، وبذلك يحد هذا الأمر "أدبية" النص ويعطيها مشروعيتها بقدر التزامها بقوانين المؤسسة[1].

والرحلة كمفهوم وفعل إنساني له مساراته ومكوناته، وكنص سردي يتميز بلغته الأدبية: لغة الشعر والسرد وكونه خطابا يستدعي راويا ومرويا له؛ فهو محور تحمل دلالته السردية الأدبية، تلتقي وتتشابك فيه السبل والاتجاهات والمدونات على اعتبار النص وخصوصيته: "ليست في كون النص متفردا منغلقا على نفسه وإنما كونها لا تتوقف بل تظهر في نصوص ولغات وأنظمة لا نهاية لها"[2].

وبين الرحلة والكتابة أبعاد واختلافات: فالكتابة هي نوع من الرحلة عبر اللغة وممكنات القول وفعل الحوار، وموصوفات الكلام، والرحلة نوع من التدوين والرسم بالكلمات والعبارات؛ وبهذا فالكتابة ترحال بين الواقع والمتخيل وبين التأمل والتجسيد والإبحار في مسوغات الدهشة ومقامات التجلي والتصوف، والرحلة حفر

لخطوط الواقع وخطوط المكان، وبين حقيقة الواقع وحقيقة التأويل يكون فعل الكتابة الذي هو فعل الإنسان نفسه، ورحلته عبر المكامن والمخابئ والتأويلات.

وأدب الرحلة في تعريفه المعجمي هو (مجموعة من الآثار الأدبية التي تتناول انطباعات المؤلف عن رحلاته في بلاد مختلفة، وقد يعرض فيها أوصاف ما يراه من عادات وسلوك وأخلاق) (معجم المعاني الجامع في مادة (رحل). وهذا الفعل يتحقق بفعل الكتابة الذي هو رحلة في اللغة ومسارات الكلام.

فأدب الرحلة وصف لحالة الكاتب وهو يجوب الأمكنة والقفار والبقاع والمساحات والبلدان ويسجل كل ما يلتقي به ويراه وما يمكن أن يحدث له أثناء حراكه وانتقاله، وهو بذلك يمكّن مختلف المجالات البحثية والدراسات باعتماده سواء في المعلومات الجغرافية والاجتماعي والتاريخية، أو اتخاذه مجالا للمعرفة ووسيلة من وسائل الاكتشاف والترفيه والمضي في المسار حسب مقتضى الوصف والرصد المقدم للكاتب وطرفه المبصر والناقل وبلغة التعايش الموحية والمعبرة والمسكونة بهواجس الذات المتبحرة في دنيا الكتابة والتأليف، وسياقات التخاطب والتوجهات القائمة بلسان الراوي العارف بكل شيء والمحيط علما لكل شيء.

عدد كبير من الروايات والقصص يمكن أن يندرج بصورة ما تحت مسمى أدب الرحلات؛ "فهذا المسمى الواسع قادر كما نرى على استيعاب أعمال ابن بطوطة وماركو بولو وتشارلز داروين وأندريه جيد وأرنست هيمنجواي ونجيب محفوظ، رغم التباين الكبير فيما بينهم؛ لكن الفكرة التي تجمعهم هي فكرة الرحلة نفسها الرحلة الزمانية أو المكانية أو النفسية"[3].

إن خروج الإنسان من رحم أمه يعد رحلة إلى عالم مجهول. هذا العالم المجهول الذي سيسبح فيه وسيغدو طرفا فيه مؤثرا ومتأثرا.

فالتواصل القائم بين الرحلة يجسده تواصل في الفن والأدب في اختلاف أشكاله وتصورات على وجهة مفادها التقاء في المسار والتشكل بين الرحلة والفن في حضورهما ومسارهما الخارج عن المكان وعن الواقع بأدوات كلها من أسس التكوين والتفرد والمواجهة فيما قد يفرق أو يفترق؛ فالأمر كما حدده أرسطو قديما في كتابه فن الشعر لا يعدو إلا أن يكون محاكاة للواقع أو صورة تشكلية منه.

والرحالة الذين عرفنا حكاياتهم ورحلاتهم: وهذا السير عبر تواصل الزمان والمكان والفن صورة ثلاثية عبرت عنها الإبداعات العالمية كما نجد ذلك عند الكاتب اليوناني كازنتزاكيس. في أعماله: زوربا وتقرير إلى غريكو وهو يصف الحياة والناس: فهو الذي يذكر في كتابه تقرير إلى غريكو وصفا للصحراء العربية، وعن حياة الإنسان العربي والشرقي عموما والذي يلتقي معه هما وفكرا وإنسانية، وترحالا.

فالخطوط الأولى التي خطها الكاتب العربي المصري علي بن المبارك هي اللبنة الحاضرة والمنطلق الأساسي في اتصال أدب الرحلة وجعله مسارا حكائيا متخيلا يحمل بعدية سردية وجمالية تكون اللغة الشعرية الواصفة جملته وعبارته وصورته المكملة والناقلة للمدركات الذاتية وحدود الواقع وراسمة مجال الإبداع والتخييل والمسار الحكائي.

ونسوق رحلة رفاعة الطهطاوي المحرر الأول في سيرة الأدب العربي الذي رافق البحثة العربية إلى فرنسا فكانت صورته ظاهرة وحضوره الفني بارزا في تصوير معالم الحضارة الغربية في صورتها الباريسية والاتساع

المعرفي والبون الشاسع الذي خلفته مكونات التقدم والتخلف بين حضارتين لا يعرف أيهما أجدر بالتقدم من الأخرى؟. وهذا ما وجدناه في جوهرة أدب الرحلة "تخليص الإبريز في تلخيص باريز. كما وجدنا رحلة السندباد ورحلة بن بطوطة والرحلات التي قام بها أبطال الحكايات والسير والتراجم والمدونات وأهل العجائب والمغامرات.

هذا المكون السياقي الإنساني نجده حاضرا مع كتاب الرواية في الخليج العربي ولعل المقام لا يترك لنا الكثير من ذكر الأمثلة وهي كثيرة؛ لكنني سأذكر رحلة الكاتب العربي السعودي محمد حسن علوان صاحب رواية القندس ورواية موت صغير وغيرها من الروايات الذي سخر أدبه وكتاباته التي يشبه فيها ذاته بالرحّال أو المؤرخ أو الكاتب المصور بالكلمات والراصد لمختلف الرحلات الواقعية والمتخيلة: سواء ما كان في الرواية أو في كتابه النثري (الرحيل).

يتحدث كتاب الرحيل: نظرياته والعوامل المؤثرة فيه عن أدب الرحلة ومكنونات الذات وهواجسها التي اختص بها الإنسان أكثر من أي كائن حي آخر، ويعطي توضيحا هاما عن الرحلة والترحال ويصفه بأوصافه المختلفة، ثم استيضاح أسبابه.. إن" غريزة الرحيل تكاد تكون الغريزة الأساسية الوحيدة التي تميز الإنسان عن الحيوان بشكل أساسي "كتاب الرحيل: نظرياته والعوامل المؤثرة فيه[4].

أولا. الرحلة في الأدب العماني:

نتصور أن أدب الرحلة قديما في مسيرة الحضارة العمانية وقد وطيء العديد من الكتب والمصنفات التي صورت رحلات السلاطين أو العلماء وسيرهم: كتحفة الأعيان في سيرة أهل عمان للشيخ نور الدين السالمي وسيرة الفتح المبين في سيرة السادة البوسعيدي وسيرة الإمام ناصر بن مرشد وغيرها من كتب الرحلة والسير التي تنقل لنا جوانب مختلفة من الحياة القديمة والأحداث التاريخية المختلفة من خلال وصف لرحلة الأمام أو بيان لسيرة أئمة من أئمة الدين أو العلم وهي ينتقل بين مختلف البلدان والحواضر، وإن اختلطت الرحلة بالسيرة في العديد من الجوانب والمجالات؛ لكن انتقال الإنسان من مكان إلى آخر هو سيرة ورحلة في آن واحد.

تتمثل الرحلة في الأدب العماني في وقتنا الحاضر جلية مع الكاتب والشاعر الراحل محمد الحارثي.

إن محمد الحارثي كان شغوفا بالسفر والترحال، وقد مثّل السفر حيزا هاما في تكوينه الفني والإبداعي؛ فكان صورة بين افتنانه بالكتابة والترحال والرحيل بعيدا، فقد عبر المسافات وجاب المجهول من الأمكنة والبقاع المختلفة والإبحار خلف مساحات الزمن اللامتناهي.

وهذا ما سأذكر وأحدده من خلال كتابه (عين وجناح):

ثانيا: صورة الآخر في كتاب عين وجناح:

لعل علاقاتنا بالآخر تبدو إشكالية في كثير من الحدود والأوضاع؛ فهي تجسد مستوى من التفاعل والخروج. التفاعل في حدود المعرفة والمنفعة المتبادلة، والخروج على مكونات الحياة والتدين والحيز الثقافي وحركة الحياة في حدودها المختلفة والتي تمضي في منعرجات وتموضعا تبدو حركة الراصد(عين) مهيمنة للفعل وللتبادل وللظهور(جناح) كناية عن وسيلة الرحلة أو الراحل نفسه، وهي كما يبدو مختلفة أو تكاد تتباين وصورة الآخر المناقض والمختلف في كل شيء، والباحث عن كل شيء. ورغم أنه هو المصيطر والمحتل؛ لكن هذا الآخر المتولد عبر رحلات وأسفار جادت بها رياح التوسع والسيطرة والاستفادة من خيرات الأرض، والمضي في دروب

التماهي والتبحر في سير الطريق وإيصال مقتبسات الحضور في الزمان والمكان وإن تلاشى كل شيء أو تعدى في ماضيه وسعيه وانتقاله، يبدو في صورة مختلفة وتباين يفرضه الخطاب وتكشفه الوسيلة.

سؤال طُرح على الناقد العربي العراقي عبد الله إبراهيم حول نظرته للآخر فقال: "لا تكتمل الأنا إلا بالآخر. فالآخر هو المرآة التي نعثر فيها على هويتنا فلا نعرف أي شيء إذا انكفأنا على أنفسنا. فالآخر هو الشاشة التي نرى من خلالها هويتنا الثقافية وبالتالي لا يصح القول بالاعتصام بالذات والانكفاء بعيدا عن الآخر. وأظن أن الأوهام الكبرى التي تختلقها الأيديولوجيات حول الأعراق والأديان والثقافات هي أوهام وأساطير لا قيمة معرفية لها على الإطلاق[5].

يتمحور اتجاهنا حين التوجه للآخر: إنه ذلك النموذج المحتل المستعمر البعيد عن المبادئ الدينية والثقافية الخاصة بنا. يقدم لنا الدكتور نجم في كتابه نحن والآخر مستويات ثلاثة لعلاقتنا به:

المستوى الأول: فشل العلاقة بالآخر ويعني رفض إقامة علاقة بالآخر الغربي، وربما مقاومتها أو عدم إقامتها.

المستوى الثاني: تواضع العلاقة مع الآخر. ونعني الريبة والتحفظ من إقامة علاقة معه؛ ولكن دون رفضها أو مقاومتها بل ينطوي على قبولها بحدود متواضعة أو بشروط يفرضها المنطق أو تتوفر في سلوك الآخر، أو في أسباب تتعلق بنا.

المستوى الثالث: التحمس للعلاقة بالآخر بوصفه متفوقا بما يعني إقامة علاقة معه والنظرة الإيجابية إليه في ظل النظرة الإنسانية للشخصية العربية المتخيلة إليه[6].

وفي ضوء تلك الأنواع والاختلافات التي أوردناها في السابق نطرح سؤالنا حول كيفية ورود الآخر في كتاب عين وجناح؟

لعل الحديث يقودنا في هذه العجالة لماذا انصب اختيارنا على كتاب عين وجناح؟.

والجواب سيكون ضمن ما سنقدمه في هذا المجال في هذه الورقة عن سردية الرحلة. وكتاب (عين وجناح) نموذجا.

يمكننا أن نلحظ ثلاثة أنواع من الرحلات في كتاب (عين وجناح) هي الرحلة الذاتية الخاصة بالكاتب والرحلة العربية أو القومية الخاصة بالعربي والرحلة الإنسانية التاريخية الخاصة بالبعد الجغرافي والتاريخي

الرحلة الأولى: الرحلة الذاتية:

وقد أوردها الكاتب في مقدمة كتابه مع وجودها في الكثير من المواضع في الكتاب.

والذاتية هو مصطلح يشير إلى قدرة المتكلم في تقديم نفسه ذاتيا من خلال اللغة، وكما قسمها فرويد إلى ثلاثة أقسام: الأنا والأنا الأعلى واللاشعور.

يقول في مقدمة الكتاب: **الرحلات التي سيخوض غمارها قارئ هذا الكتاب ما هي إلا محصلة لتجربة ومغامرة حياة أعطيتها كما أعطتني أفضل ما لديها في عقدي الثلاثين إثر إجازتي في الجيولوجيا وعلوم البحار. ذينك التخصصين العلميين الذين وهبتهما جلّ طاقتي سدى رغم الحاح شجرة الرغبة الكامنة في دراسة الآداب واللغات**[7].

الرحلة الثانية: الرحلة القومية العربية:

تبدأ الرحلة الثانية في الصفحة الثلاثين:

"كانت مفاجأة سارة لنسيان غبار الرحلة ومناسبة لا غبار عليها للتعرف على شريحة من مجتمع سان دييغو وبالفعل لم تكن هناك سان ديغو وحدها، وإنما ألمانيا وكولومبيا والعراق وعمان بيرو الولايات المتحدة والهند وخليط من الرجال والنساء يحتسون الثرثرة والبيرة والكاكولا والنبيذ الكاليفوني متلذذين بأسياخ الكباب المشوي الذي لم تخف لمسة وداد البغدادية في تهيره إنضاجه على الأصول والفروع...ولما كان الكل يكيل المديح للمستها السحرية غافلين ابتسامة زوجها الأميركي فقد أثر أحدهم امتصاص العنف الملون لجوازات سفر المدعوين بسؤال استل شعرة العنترية الوطنية من عجينتها:

ما رأيكم لو تحدث كل واحد منكم عن الوجبة المفضلة في بلاده وطريقة تحضيرها؟.

التمّ الجمع حول نار سؤاله التي أطفأت ماء قصص رومانسية تعتق بين اثنين هنا واثنين هناك. هكذا وجدنا حولنا وصفات جاهزة لأطعمة أخرى التندوري الهندي الفيش تشيبس الإنجليزي الباجة العر اقية الناتشو المكسيكي البابلا الإسبانية همبورجر ماكدونالزوالشواء العماني/

وهنا يستلزم المقام الشرح التفصيل: الشواء العماني الذي يستلزم تحضيره ثمان وأربعين ساعة بدءا من تتبيل رؤوس الذبيحة ورقابها مرورا بغمرها في الخل المتبل بتوابل خاصة ممزوجة في عصارة تمر.

هذه الحكاية التي رؤيتها استطاعت أن تحقق هدف الكولومبي الذي حكّ السؤال شاحذا سكينه بفطنة حرة عندما تساءل بملاحظة مسدت ريش السهرة. "لمَ لم تتخيلوا وقد سمعتم هذه الحكاية القصية.

إنه ما زال في هذا العالم أناس لهم القدرة والإناءة على انتظار وجبة طعامهم يومين كاملين في زمن نلهث في دهمائه إلى مطاعم الفاست فوود لتناول وجبة تحضر على جيف دقائق انتظارنا. انتظارنا اللهوف إلى زمن قياسي أقصر[8].

إن محمد الحارثي وهو يقول: "**حياتي قصيدة وددت لو أكتبها**" –يضعنا في حدوده الذاتية التي تصور روح الشاعر وتقف بنا مع روح المبدع ويقول "لم أنتهج الطريق السهل الذي اتبعه شعراء وكتاب لهم محاولاتهم في أدب الرحلة، لكنهم يكتبون غالبا عن رحلات إلى بلدان دعوا فيها إلى مهرجانات شعرية أو ثقافية أقاموا فيها بالكاد عشرة أيام، ليضموا مقالاتهم الصحفية عن هذه وتلك من البلاد في كتاب يصنفه ناشرهم أدب رحلات. بالنسبة إليّ المسألة مختلفة في حدية وجذرية النظر إليها؛ باعتبار الرحلة مسعى يمكن مقاربته بالكلمات لابتداع وإضافة مرتقى مضاف لعتبات ابن بطوطة وابن جبير الأندلسي وابن فضلان البغدادي والحسن الوزان (أو ليون الأفريقي)"[9].

الرحلة الثالثة: الإنسانية التاريخية:

وتبدأ في الصفحة 145.

"ها هي الحافلة تقترب أخيرا من غرناطة، وها هي تدخل في الشوارع المزدحمة للمدينة بحثا عن محطة الحافلات التي ما إن دخلت بهوها الفسيح حتى ابتعدت خريطة للمدينة. خرجت من المحطة بعد أن استلمت حقيبتي ورأيت الجبل المعمم بقصر الحمراء كبوصلة حقيقة لا يحتاج رائها إلى لغة إسبانية ولا إلى خريطة قادتني الخطى إلى أقرب ساحة من سفح الجبل :ساحة ترينيداد حيث وجدت في أحد أزقتها بنسيون

الماركيز الذي تديره عائلة غرناطية ودودة هو أقرب إلى المنزل من إلى النزل ما إن طرقت الباب حتى وجدت الشاي والبسكويت أمامي على صينية في المجلس أخذ الابن حقيبتي إلى الطابق الثاني وأرشدتني الأم بعد أن شربت الشاي إلى غرفتي النظيفة ذات الستائر الشفافة التي يمكن للمرء أن يرى منها خيال قصر الحمراء ..أرشدتني إلى الجرس القريب من الطاولة فيما لو احتجت شيئا....

ذات صباح و أنا أتجول في أنحاء المدينة قاطعا جسر النهير مارا ببعض الأطلال القديمة وجدت تمثالا للفيلسوف ابن رشد جالسا أمام حديقة القصر وقورا في رخامه وعمامته ولم أكد أخطو بضع خطوات حتى وجدت نصبا رخاميا آخر تعلوه كفان متعانقتان كفان تختزلان تلك اللوعة العارمة التي شغلت قرطبة حينا من الدهر بين ولادة و ابن زيدون الجميل في النصب إنه لا يظهر وجههما كما جرت العادة و إنما كفان لا ينتهي عناقهما في الرخام والأيام مكتفيا بأبيات لولادة و أبيات لابن زيدون منقوشة باللغتين العربية والإسبانية في أسفل النصب[10] .

فرغم نوعية الرحلة التي مضى الكاتب في صياغتها في كتابه إلا إنها في تصوري رحلة واحدة فعل وحكاية وسيرة وترحال. حيث جاب الحارثي تلك البلدان بحثا عن الذات التي فقدها في لحظة من الزمن، هذه الذات التي جعلت منه إنسانا مغتربا رغم أنه يعيش بين الناس وعلى الأرض ذاتها؛ لكنه وبين لحظات الفراغ التكويني وإن قلنا لحظات السكون الإبداعي لم يقو على الانتظار فغدت نفسه تفهو نحو التحرر والترحال وهي لا تزال في عناقها النفسي والمجتمعي؛ ولذا مضت تلك الذات المحركة لفعل الدائرة الأخرى والرحلة المرحلية الثانية وهي الخروج من منحى الوطن والتشعب عبر مسارات مختلفة واللجوء أحيانا إلى الآخر ونسق حياته وتكوينه الذي وجد فيه راحته ونفسه. -كما وجده بعض من الكتّاب العمانيين-وهو لا شك توجه حمل مضنات فكرية واجتماعية وثقافية أوصلت الحارثي وتلك المجموعة إلى روح المغامرة. ليست المغامرة والسفر المادي بقدر ما حملته له من أسفار نفسية وفكرية وثقافية كان لها الأثر الكبير على نفسيتهم ونفوسهم وعلى المستوى الفكري والإنتاج الأدبي.

ولعل في تلك الرحلة التي قام بها محمد الحارثي ما يؤكد ما أشرت إليه وما أعلنت حضوره فيما وقفت عليه من كتاب عين جناح وهي رحلة لا تقف عند حدود المطالعة والقراءة ولكنها دلالة لها وجهتها ومساءلتها ووضعها وقد رسمت جملة من المسارات وأنارت مستوى من الفعالية والاختلاف والتفرد في مستوى الكتابة والتي ما هي إلا رحلة إلى المجهول والنزول إلى هضاب المحاورة والديمومة.

فكانت رحلة الكاتب وكتابه صور من التفاعل والفضاء الذي شكل لوحة من الفنية والجمالية في لغة المكان وجدية الإنسان.

إن الخروج من الواقع المهمش إلى عالم متسع يجمع بين لغة الكلام ولغة الفكر والتأمل والحياة. ذلك أن الطريق أمام الكاتب أو الفنان دائما ما يحفه الكدر والتنغيص والملل فتغدو روحه طوّاقة نحو الأفق الكبير رحالة بحضورها ومسافرة عبر أصقاع بعيدة ومناطق شاسعة فيه النسمة العليلة والمطر الجذاب.

إن ما رسمه الكاتب في عين وجناح صورة شخصية تحاور مختلف الصور والأمكنة والشخصيات؛ فليست رحلة استكشافية فقط ولكن مرحلة من التجسيد الفعلي لبناء المكان والإنسان بكل ما يحيط به من

مكنونات سواء أكانت موجودة أو غير موجودة يبنها الحراك وتدفعها يد المكينات والوسائل والأدوات الممكنة والتي تبين العقول وتحرك النفوس وتقوم بالتنافس.

هوامش وإحالات المقال

1 دليل النقاد الأدبي. المركز العربي الطبعة الرابعة،2005، ص261.

2 محمد القاضي، تحليل النص السردي، دار الجنوب،تونس،1997.ص52.

3 بحث من الشبكة العنكبوتية.

4 محمد حسن علوان، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى،2014،ص11.

5 عبدالله إبراهيم، المحاورات السردية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، الطبعة الأولى 2012.ص71

6 نجم عبدالله كاظم، نحن والأخر، المؤسسة العربية الأردن .الطبعة الأولى.2013.ص238.

7 محمد الحارثي، عين وجناح، الجمل للنشر، ط1 ،2008م،ص5

8 المرجع السابق ،ص30-31

9 موضوع على الشبكة العنكبوتية.

10 عين وجناح، ص145-154.

قائمة المراجع

1. دليل النقاد الأدبي. المركز العربي الطبعة الرابعة،2005..
2. محمد القاضي، تحليل النص السردي، دار الجنوب،تونس،1997..
3. بحث من الشبكة العنكبوتية.
4. محمد حسن علوان، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى،2014،.
5. عبدالله إبراهيم، المحاورات السردية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، الطبعة الأولى 2012.
6. نجم عبدالله كاظم، نحن والأخر، المؤسسة العربية الأردن .الطبعة الأولى.2013..
7. محمد الحارثي، عين وجناح، الجمل للنشر، ط1 ،2008م،
8. الشبكة العنكبوتية .

الموسيقى الدّاخلية ودورها في تشكيل الدّلالة الشّعريّة

Inner Music and Its Role in Shaping Poetic Meaning

د.سهيلة جريد*

جامعة قاصدي مرباح ورقلة، souhilagh@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/04/30 **تاريخ المراجعة**:2025/05/29 **تاريخ ا لنشر** : 2025/06/15

ملخّص:

حظي الإيقاع باهتمام النّقاد والدّارسين – لما يكتسيه من أهميّة كبيرة في تشكيل الوحدة البنائية للقصيدة- فحاولوا الكشف عن الارتباط الوثيق بين أصوات اللغة ومعانيها، وقدرة الأصوات على تكثيف اللغة، وإغناء دلالتها فالشاعر يتخيّر ألفاظ قصيدته بعناية وينتقيها انتقاءً ينسجم مع رؤيته الفكرية والشعورية. فالإيقاع (موسيقى الشعر) من أقوى وسائل الإيحاء سلطانا على النفس وأعمقها تأثيرا فيها وهو نوعان: خارجي يشمل الوزن والقافية، وداخلي يشمل جرس الألفاظ ووقع الاصوات وما توحيه بذاتها أو بترديدها على نحو معين ،وإليه ينزع بحثنا هذا بغية الكشف عن الموسيقى الداخلية وبيان دورها في تشكيل الدلالة الشعرية متمثلة في التكرار والتوازي والتدوير والتصريع .

الكلمات المفتاحية: الموسيقى الدّاخلية، الدّلالة ، التّدوير، التّصريع، التّوازي، التّكرار

Abstract :Rhythm has received significant attention from critics and scholars, given its importance in shaping the structural unity of a poem. Scholars have attempted to uncover the close connection between the sounds of language and its meanings, and the ability of sounds to condense language and enrich its meaning. The poet carefully selects the words of his poem, to align with his intellectual and emotional vision. Rhythm (the music of poetry) is one of the most powerful and profoundly influential means on the soul, divided into 2 types: external, encompassing meter and rhyme, and internal, combining the timbre of words, the sound of sounds, and what they suggest in themselves or through their repetition in a specific manner. This research aims to uncover internal rhythm and demonstrate its role in shaping poetic meaning, represented by repetition and parallelism

Keywords: inner music, semantics, cadence, alliteration, parallelism, repetition

*د- سهيلة جريد.

عرّف القدماء الشّعر بأنّه الكلام الموزون المقفّى، مبرزين بذلك أهمّ خاصيّة تميّزه عن النّثر وهي الانسجام الموسيقيّ الناتج عن توالي مقاطع الكلام وفق ترتيب خاصّ إضافة إلى تردّد القوافي وتكرارها مشكّلا بذلك بنية صوتيّة تمثّل بدورها جانبا من الموسيقى والإيقاع بشكليه الدّاخلي والخارجي، فالأصوات هي المادّة التي يصوغ منها الشّاعر إيقاعاته النّغمية بطريقة تميّزه عن غيره. ولهذا التّشكيل الصّوتي والموسيقي في الشّعر خصوصيّته وأبعاده الدّلالية فهو يضمّ الشّحنات الصّوتية والدّلالية التي تتّحد فيما بينها لتعبّر عن الحالة الشّعورية للشّاعر.

ولفظ الإيقاع في أصله مرتبط بعلم الموسيقى فنجده كثير الورود في كتب الفلاسفة المسلمين والموسيقيين، ولا شك في أن الشعر والموسيقى يلتقيان في خاصية الإيقاع ومادته التي هي الصوت وامتداده الزمن، إلا أنّ الإيقاع في الشّعر أكثر خفاءً ولهذا لم يلحظوه إلّا في الوزن وهذا ما يؤكّده ابن فارس (ت395ه) بقوله:" إنّ أهل العروض يجمعون على أنّه لا فرق بين صناعة العروض وصناعة الإيقاع، إلا أنّ صناعة الإيقاع تقسّم الزمان بالنّغم، وصناعة العروض تقسّم الزمان بالحروف المسموعة"[1].

لقد حظي الإيقاع باهتمام النّقاد والدّارسين – لما يكتسيه من أهميّة كبيرة في تشكيل الوحدة البنائية للقصيدة- فحاولوا الكشف عن الارتباط الوثيق بين أصوات اللغة ومعانيها، وقدرة الأصوات على تكثيف اللغة، وإغناء دلالتها فالشاعر يتخيّر ألفاظ قصيدته بعناية وينتقيها انتقاءً ينسجم مع رؤيته الفكرية والشعورية. فالإيقاع (موسيقى الشعر) من أقوى وسائل الإيحاء سلطانا على النفس وأعمقها تأثيرا فيها وهو نوعان: خارجي يشمل الوزن والقافية، وداخلي يشمل جرس الألفاظ ووقع الأصوات وما توحيه بذاتها أو بترديدها على نحو معين وهو مناط بحثنا هذا.

هي مظاهر صوتية أسهمت بشكل واضح في إغناء الإيقاع الصوتي من جهة، والتأثير في البنية الدلالية في الشعر من جهة أخرى ارتأينا التطرق إليها في هذه البحث متمثّلة في التّكرار والتّدوير والتّصريع والترصيع والتوازي.

1- **التكرار:** هو" تكرير بعض الأصوات بنسب متفاوتة بالقياس إلى بعضها"[2]، فالشاعر يكرر أصواتا معينة تخدم القافية"وتجعل كل أصوات القصيدة صدى لها موافقة ومخالفة، وقد يمتد الأمر إلى المواقع الأساسية الأخرى كأول الأبيات وآخر الأشطر الأولى، بل وأوائل الأشطر الثانية حيث تتخللها أنساق توازنية متفاوتة الكثافة"[3]، وينقسم التكرار الصوتي إلى تكرار صامت، أو تكرار صائت أو تكرار مقاطع لغوية.

أ- تكرار الصامت: هو "عبارة عن تكرير يهيمن صوتيا في بنية المقطع أو القصيدة"[4]، ويكون بتكرار صامت أو صوامت متقاربة في كلمة أو كلمات متتالية، فتكرار الصوت يعطي جرسا صوتيا فريدا إلى جانب الأصوات السابقة أو اللاحقة المكونة للّفظ، وقد يتكرّر على مستوى المفردة أو حتى كما مكن أن يتكرر على مستوى الألفاظ المجاورة المكونة للجملة الواحدة[5]، ومثال ذلك معلّقة امرئ القيس في الأبيات التي يصف فيها اللّيل يقول(من الطويل):

وَلَيْلٍ كَمَوْجِ البَحْرِ أَرْخَى سُدُولَهُ ** عَلَيَّ بِأَنْوَاعِ الهُمُومِ لِيَبْتَلِي

فَقُلْتُ لَهُ لَمَّا تَمَطَّى بِصُلْبِهِ ** وَأَرْدَفَ إِعْجَازًا وَنَاءَ بِكَلْكَلِ

أَلَا أَيُّهَا اللَّيْلُ الطَّوِيلُ أَلَا انْجَلِي ** بِصُبْحٍ وَمَا الإِصْبَاحُ مِنْكَ بِأَمْثَلِ[6]

الحرف الأساسي في كلمة (اللّيل) هو اللام، فالشّاعر لم يقتصر في وصف طول اللّيل على الكلمات فقط بل إن تكرار صوت اللّام في هذه الأبيات يناسب الوصف المراد، كما أنّه إيحاء بدئي بالقافية، في حين تغيب هذه اللّام بحلول الصبح في قوله(من الطويل):

وَقَدْ أَغْتَدِي وَالطَّيْرُ فِي وَكَنَاتِهَا ** بِمُنْجَرِدٍ قَيْدِ الأَوَابِدِ هَيْكَلِ[7]

فتحل الدال محل اللام لتضفي صدى صوتيا آخر له دلالة مغايرة[8].

ومنه أيضا قول الأعشى(من البسيط):

وَقَدْ غَدَوْتُ إِلَى الحَانُوتِ يَتْبَعُنِي ** شَاوٍ مِشَلّ شَلُولٍ شُلْشُلٌ شَوِلِ[9]

فالأعشى يكرر صوت الشين وفي ذلك محاكاة لمشية غلامه، وهو يحمل له الشواء ويتبعه في خفة ونشاط، كما أنّ الأعشى" يريد أيضا أن يحكي ترنح السكارى حتى تأخذهم النشوة، يمثّلها بهذه الكلمات الخمس في تتابع إيقاعها في الشطر الثاني، وعليك كلما قرأت منها كلمة أن تميل ميلة إلى الامام أو الخلف أو اليمين أو اليسار، ثم يريد أخيرا أن يحكي حديثهم المتلعثم الذي تختلط فيه مخارج الحروف، إذ يجعل الثّمل لسانهم ثقيل الحركة كثير التعثر"[10].

وفي بيت البحتري(من الكامل):

وَأَرَاكِ خُنْتِ عَلَى النَّوَى مَنْ لَمْ يَخُنْ ** عَهْدَ الهَوَى وَهَجَرْتَ مَنْ لَا يَهْجُرِ

في الشطر الأول نجد صدى صوتيا لحرف النون وكأنها ترمز للنوى والخيانة، أما في الشطر الثاني ، فيمتاز بتكرار حرف الهاء التي هي جزء من الهجرة (عهد- هوى)، (هجرت، يهجر). ومثاله أيضا قصيدة" مناجاة عصفور" لأبي القاسم الشابي (من الكامل):

يَا أَيُّهَا الشَّادِي المُغَرِّدُ هَهُنَا ** ثَمِلًا بِغِبْطَةِ قَلْبِهِ المَسْرُورِ

مُتَنَقِّلًا بَيْنَ الخَمَائِلِ تَالِيًا ** وَحْيَ الرَّبِيعِ السَّاحِرِ المَسْحُورِ

غَرِّدْ فَفِي تِلْكَ السُّهُولِ زَنَابِقٌ ** تَرْنُو إِلَيْكَ بِنَاظِرٍ مَنْظُورٍ

غَرِّدْ فَفِي قَلْبِي إِلَيْكَ مَوَدَّةٌ ** لَكِنْ مَوَدَّةُ طَائِرٍ مَأْسُور[11]

ففي تكرار صوت الراء في القصيدة" تكريس بدئي للقافية أو أنه إيحاء بها"[12]، وذلك خدمة للقافية باعتبار حرف الروي راء.

إنّ استعمال الشّاعر لحرف الراء وهو" صوت مكرّر ذلق، لا ينهي البيت الشعري على المستوى الدلالي، إذ يمكن أن نستوحي من طبيعته بعدا دلاليا مسكوتا عنه، إنه محاولة الانطلاق"[13]، فتكرار صوت الراء أكسب الأبيات نمطا معينا من التوزيع الفونيمي و" خلق بني إيقاعية مميّزة"[14]. والشواهد على ذلك كثيرة، فتكرار الأصوات داخل البيت الشعري له ارتباط وثيق بالمعنى المراد، وكأن اللغة نفسها هي التي تغذيه[15].

ب- تكرار الصائت: يضيف تكرار الصوائت القصيرة أو الطويلة قيمة دلالية للغة، ويزودها بنغمات تؤكد الجرس الصوتي للصامت، وتنسجم مع المعنى، فمن ذلك قول الأعشى(من البسيط):

هِرْكَوْلَةٌ فُنُقٌ دُرْمٌ مَرَ افِقُهَا ** كَأَنَّ أَخْمُصَهَا بِالشَّوْكِ مُنْتَعِلُ[16]

فالضمّات المتتابعة في البيت تزدحم على نحو يحاكي ضخامة تلك المرأة التي تزدحم مفاصلها وأوراكها باللحم، يقول النويهي:" إنّ الأعشى حين نطق بهذا الشطر تعمد أن يغالي في تضخيمها ليحمل سامعيه على مزيد من الإعجاب والسرور..."[17]

ومن ذلك أيضا قول امرئ القيس في معلقته(من الطويل):

قِفَا نَبكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيبٍ وَمَنْزِلِ ** بِسِقْطِ اللِّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَحَوْمَلِ

فَتُوضِحَ فَالمِقْرَاةُ لَمْ يَعْفُ رَسْمُهَا ** لِمَا نَسَجْتُهَا مِنْ جَنُوبٍ وَشَمْأَلِ

وُقُـوفاً بِهَا صَحْبِي عَلَى مَطِيِّهِمْ ** يَقُولُونَ: لَا تَهْلِكْ أَسًى وَتَجَمَّلِ

وَإِنَّ شِـفَائِي عَبْـرَةٌ إِنْ سَفَحْتُهَا ** فَهَلْ عِنْدَ رَسْمٍ دَارِسٍ مِنْ مُعَوَّلِ[18]

فتكرار الكسرة يحاكي انكسار الشاعر ونواحه على زمن الألفة الذي يبدو كأنه مدفون بين أنقاض الطلل. ومن تكرار الصوائت الطويلة، قول أمير الشعراء في مطلع سينيته الأندلسية(من الخفيف):

اِخْتِلَافُ النَّهَارِوَاللَّيْلِ يُنْسِي ** أُذْكُرَا لِي الصِّبَا وَ أَيَّامَ أُنْسِي

وَصِفَا لِي مُلَاوَةً مِنْ شَبَابٍ ** صُوِّرَتْ مِنْ تَصَوُّرَاتٍ وَمَسِّ

عَصَفَتْ كَالصِّبَا اللَّعُوبِ وَمَرَّتْ ** سِنَةً حُلْوَةً وَلَذَّةَ خَلْسِ[19]

ففي البيت الأول، وفي الشطر الأول من البيت الثاني تكثر الصوائت الطويلة التي تحاكي طول أوقات التعاسة وبطء مرورها، لكن في الشطر الثاني من البيت الثاني والبيت الثالث تتوالى المفردات خالية في عمومها من الصوائت الطويلة مع كثرة حروف الصفير، لأنه يصف فترة حلوة أسرعت في سيرها كأنها سِنة(غفوة) نائم[20].

ويعدّ الأعشى من الشعراء الذين فتنوا بأصوات المدّ، وحفلت بها أشعارهم يقول إبراهيم عبد الرحمان:" وقد اتضح لنا بمراجعة ديوان الأعشى أن عنايته قد انصرفت إلى صوت بعينه من أصوات اللين، وهو صوت" ألف المد" و الفتحة الطويلة على نحو ما يسميه القدماء. ومثل هذه العناية بهذا الصوت من شأنها أن تؤكد حرص الشاعر على تحقيق البطء الموسيقي في أشعاره...كما اتضح لنا أن قصائد الديوان التي جاءت قوافيها المطلقة مقرونة بحروف اللين قد غلب عليها أو قل خصصها الأعشى لموضوعين هما: المديح والهجاء، وقد كان المديح أكثرهما استئثارا بهذه القوافي الممطوطة الأصوات إن صح هذا الوصف. ومعنى ذلك أننا نستطيع أن نربط بين فتنة الأعشى بأصوات اللين في أبياته وقوافيه، وبين معاني أشعاره. ومثل هذا الربط ضروري وتفسير ذلك أن صدق ما نذهب إليه، أنه كان يريد إلى توكيد هذه المعاني وتثبيتها"[21].

ج- تكرار مقاطع لغوية: كأن يكون التكرار على مستوى اللفظة أو على مستوى العبارة، كأن يكرر الشاعر اسم محبوبته، يقول ابن ابن رشيق:" ولا يجب للشاعر أن يكرر اسما إلا على جهة التشوق والاستعذاب إذا كان في تغزل أو نسيب"[22] كما جاء في قول امرئ القيس(من الطويل):

دِيَارٌلِسَلْمَى عَافِيَاتٌ بِذِي خَالِ ** أَلَحَّ عَلَيْهَا كُلُّ أَسْحَمَ هَطَّالِ

وَتَحْسَبُ سَلْمَى لَا تَزَالُ تَرَى طَلَّا ** مِنَ الوَحْشِ أَوْ بَيْضًا بِمَيْثَاءَ مِحْلَالْ

وَتَحْسَبُ سَلْمَى لَا تَزَالُ كَعْهِدنَا ** بِوَادِي الخُزَامَى أَوْ عَلَى رَأْسِ عَالِ[23]

ويقول مجنون ليلى(من الطويل):

دَعَا بِاسْمِ لَيْلَى فَكَأَنَّمَا ** أَطَارَبِلَيْلِى طَائِرًا كَانَ فِي صَدْرِي

دَعَا بِاسْمِ لَيْلَى لَا هَدَى الله سَعْيَهُ ** وَلَيْلَى بِأَرْضِ الشَّامِ فِي البَلَدِ القَفْرِ

فالشاعر يهتمّ بكلمة رئيسية- اسم محبوبته- فيرددها بصفة لاشعورية بغرض التلذذ أو التوكيد، فتأخذ النغمة الناشئة عن التكرار السامع بموسيقاها.

كما قد يفيد التكرار الرثاء، يقول ابن رشيق:" وأولى ما تكرر فيه الكلام باب الرثاء لمكان الفجيعة وشدة القرحة التي يجدها المتفجع"[24]، تقول الخنساء في رثاء أخيها صخر(البسيط):

كَأَنَّ عَيْنِي لِذِكْرَاهُ إِذَا خَطَرَتْ ** فَيْضٌ يَسِيلُ عَلَى الخَدَّيْنِ مِدْرَارَا

تَبْكِي لِصَخْرٍ هِيَ العَبْرَى قَدْ وَلَهَتْ ** وَدُونَهُ مِنْ جَدِيدِ التُّرْبِ أَسْتَارَا

تَبْكِي خُنَاسُ فَمَا تَنْفَكُّ مَا غَمَرَتْ ** لَهَا عَلَيْهِ رَنِينُ وَهِيَ مِفْتَار

تَبْكِي خُنَاسُ عَلَى صَخْرٍوَحَقَّ لَهَا ** إِذْ رَابَهَا الدَّهْرُإِنَّ الدَّهْرَضرار[25]

فتكرار الفعل" تبكي" هنا يعمّق الإحساس بالفاجعة فدلالة" تبكي" تتعمّق في الثّانية والثّانية تتعمّق في الثالثة وتتكشف وهكذا[26].

ومن مظاهره أيضا قول الصنوبري(من الطويل):

عزاءً أبا بكرعزاءً أبا عيسى ** عزاءً فلا نُعمى تدومُ ولا بُوسى

يركّز الشّاعر اهتمامه على لفظة معينة لتكون محور القصيدة كلّها، فيكرّرها تكرارا واعيا دالّا على أهميّة المفردة وما تحمله من معنى، إضافة إلى الإيقاع الصّوتي النّاجم عنها داخل النّص الشعري، فلفظة (عزاء) افتتح بها مرثيته المطولة – التي يبكي فيها صديقا له ويعزي ابنه وابن ابنه-كرّرها ثلاث مرات في مطلعها، مما يدلّ على أن اللفظ المكرر ذا صلة وثيقة بالمعنى العام للقصيدة الذي يدور في إطار الحزن والجزع فيدخلنا الشّاعر في جوّ ألمه وأساه وحزنه نتيجة ذلك التّكرار.

2- التّدوير: البيت المدوّر هو كلّ بيت اشترك شطراه في كلمة واحدة ورد جزء منها في آخر صدر البيت والجزء الآخر في بداية العجز فهو « ما كانت عروضه والتفعيلة الأولى من الشّطر الثّاني مشتركتين في كلمةٍ واحدة»[27]،ويحدث في كل البحور لاسيما المجزوءة منها، و"أكثر ما يقع ذلك في عروض الخفيف، وهو حيث وقع من الأعاريض دليل على القوة، إلا أنه في غير الخفيف مستثقل عند المطبوعين، وقد يستخفّونه في الأعاريض القصار كالهزج، ومربوع الرمل، وما أشبه ذلك"[28]، وسمي مدوّرا لاتصال شطريه ببعضهما كاتصال نقاط الدائرة ببعضهما[29].

ومن شواهد التدوير في الشعر العربي قول أبي قردودة الطائي(من المتقارب):

وَقَامتْ تُرِيكَ غَدَاةَ الرَّحيـ لِ كشحا لطيفا وفخذا وساقا

ومُنْسَدِلًا كَمثانِي الحِبَا ل توسعه زَنْبَقاً أو خلاقاَ

وعذب المذاقة كالأقحوا ن جاد عليه الربيع البُر اقَا

تسائلني طلَتي هل لقيـ ت قابوسَ فيما أتيتَ العِر اقَا

فقلت لها قد لقيتُ الهما مَ منطلقًا بالخميسِ انطلاقَا

يظهر تعلّق الشاعر بطليقته وقد ندم على ذلك أيّما ندم جعله يصفها ويبرز جمالها في تصوير فنّي دقيق، يتجاوز صدور الأبيات ليصلها بأعجازها رغبة منه في وصل طليقته وفي ذلك تعبير عن معاناته النفسية، فاستعمال التدوير ليس لمجرد خلق نغم موسيقي داخل القصيدة وإنما يتعدّاه إلى الكشف عن الحالة النفسية للشاعر، كما أنه يجعل الأبيات صالحة للتلحين والغناء وقد أشار إلى ذلك أحمد كشك في تتبعه لظاهر التدوير في ديواني أبي تمام والمتنبي، فخلص إلى أنّ كثرة ورود التدوير في المجزوءات من البحور راجع إلى كونها قصيرة الأشطر، تجعل احتياجها إلى الاستمرار النطقي أمرا مقبولا، كما أنّ التدوير ينفي الرتابة الناتجة عن قصر البحر[30]، ليخلص في الأخير إلى أنّ للإنشاد دورا في تقبّل ظاهرة التدوير، فوجود كلمة مشتركة بين الشطرين أحدثت وصلا بينهما، والوصل أقرب إلى الذوق الموسيقي.

3- **التّرصيع:** هو أن يكون حشو البيت مسجوعا[31]، وهو أشبه بالسجع في النثر، ومثاله قول امرئ القيس(من الطويل):

سَلِيمُ الشَّظّى عَبْلُ الشَّوَى شَنْجُ النسا ** لَهُ حَجَبَاتٌ مُشْرِفَاتٌ عَلَى الفَالِ[32]

وقول أوس بن حجر(من البسيط) :

هُدْلًا مَشَافِرُها بُحًّا حَنَاجِرُهَا ** تُزْجِي مَرَابِعُهَا فِي صَحْصَحٍ ضَاحِي[33]

وقول النمر بن تولب(من المتقارب):

طَوِيلِ الذِّرَاعِ قَصِيرُ الكِرَاعِ ** يُوَاشِكُ بِالسَّبْسَبِ الأَغْبَرِ[34]

وقول ابن الرومي(من البسيط):

حَوْرَاءُ فِي وَطَفٍ قَنْواء فِي ذَلَفٍ ** لَفَّاءُ فِي هَيَفٍ عَجْزَاءُ فِي قَبَبِ[35]

فالتناغم الموسيقي بين (الشظى، الشوى، النسا) في بيت امرئ القيس، وبين (مشافرها، حناجرها، مرابعها) في بيت أوس بن حجر، وبين (الذراع، الكراع) في النمر بن تولب، وبين (وطف، ذلف، هيف) في بيت ابن الرومي، كلها حققت جرسا موسيقيا عذبا من خلال التناغم الصوتي بين هاته الكلمات يؤثر بلا ريب في نفس المتلقي من خلال ما ينقله من أحاسيس ومشاعر وانفعالات. ويستحسن التّرصيع إذا اتفق في موضع أو موضعين من القصيدة أما إذا كثر أو توالى فهو تكلّف وتعسّف ليس من تأليف البلغاء ونظم الفصحاء.

4- التّصريع: يعرّفه ابن رشيق بأنه:" ما كانت عروض البيت فيه تابعة لضربه: تنقص بنقصه وتزيد بزيادته"[36]، أي أن تكون قافية العجز نفسها قافية الصدر في البيت الشعري، وقد كان فحول الشعراء " يتوخون ذلك ولا يكادون يعدلون عنه"[37]، ومن شواهده قول عنترة العبسي (من الكامل):

طَالَ الوُقُوفُ عَلَى رُسُومِ المَنْزِلِ ** بَيْنَ اللَّكِيكِ وَبَيْنَ ذَاتِ الحَرْمَلِ

ومنه أيضا قول جرير(من الطويل):

وَقَدْ عَلِمَتْ غَيْرُ الفيَّاشِ مُجَاشِعُ ** إِلَى مَنْ تَصيرُ الخافِقَاتُ اللَّوامعُ

فلفظتا" مَنْزِلِ" ⇐ /0//0 وحَرْمَلِ" ⇐ /0//0 وردتا على نفس الوزن ، كما أنّ لفظتا

" مُجَاشعُ" ⇐ //0//0 و " لَوَامِعُ"⇐ //0//0 ، وردتا على نفس الوزن مما يخلق نغما موسيقيا متّحدا له وقعه العذب في أذن المتلقي. فالتصريع إذن وسيلة صوتية يلجأ إليها الشاعر للربط بين أجزاء قصيدته عند الانتقال من فكرة لأخرى أو من غرض لآخر وفي ذلك كله انعكاس لنفسية الشاعر وما يترتب عنها من تأثير في المتلقي.

5- التّوازي: يعرف بأنّه" بمثابة متواليتين متعاقبتين أو أكثر لنفس النّظام الصرفي النحوي المصاحب بتكرارات أو باختلافات إيقاعية وصوتية أو معجمية دلالية"[38] ومن شواهده قول الصّنوبري هاجيا صهرا كان له(من بحر الهزج):

عَلَى التّفْرِيقِ إِمْلَاكُ ** كَ هَذَا لَا عَلَى الجَمْعِ

عَلَى التَّطْلِيقِ مِنْ يَوْمٍ ** كَ مَقْهُورًا عَلَى الخَلعِ

عَلَى التَّعْسِ عَلَى النّكْسِ ** عَلَى النَّحْسِ عَلَى الفَجْعِ

عَلَى الهَمِّ عَلَى الغَمِّ ** عَلَى الرَّغْمِ عَلَى الجِذْعِ

عَلَى تَحَرُّقِ القَلْبِ ** عَلَى تَحَدُّرِ الدَّمْعِ

فلفظة " التّفريق" تتوازن صوتيا مع " التّطليق" ،و" التّعس" مع " النّحس"، و" النّكس" مع " الفجع"، و"الهمّ " مع " الرّغم"، و "الغمّ" مع " الجذع"، و" تحرّق" مع " تحدّر" ، و" القلب" مع " الدّمع" ، فقد استطاع الشاعر أن يكشف لنا عن عواطف الغضب كما استطاع أن ينقل إيحاءات مكثّفة، أسهمت في الإبانة عن حالته النفسية نتيجة سوء علاقته بصهره .

خاتمة:

هي قوانين صوتية تضفي على الشعر رونقا وجمالا ، يلجأ إليها الشاعر بوعي ومن غير وعي، شكّلت الإيقاع الدّاخلي للقصيدة العربية إذ تتناغم فيه الحروف ويشكل تكرار الكلمات فيه جرسا خاصا لا سيما إذا تحقق فيها التوازي الصوتي، قوانين يتكئ عليه الشاعر في تهيئة الجو الموسيقي لقصائده فيها من التنبيه و إثارة التوقع لدى المتلقي لمشاركته أحاسيسه وانفعالاته،كل هذه المظاهر الصوتية أسهمت بشكل واضح في إحداث نوع من الموسيقى الداخلية التي تتناسب والدّلالات المعبر عنها.

هوامش وإحالات المقال

- **الصاحبي في فقه اللغة، ابن فارس، المكتبة السلفية القاهرة، 1910م، ص: 230.**[1]

[2]– **حركية الإيقاع في الشعر العربي المعاصر**، حسن الغرفي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 2001م، ص: 99.

[3]- **الموازنات الصوتية في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية، نحو كتابة تاريخ جديد للبلاغة العربية**، محمد العمري، ط1، افرقيا الشرق، بيروت- لبنان، 2001م، ص: 172.

[4]- **حركية الإيقاع في الشعر العربي المعاصر**، حسن الغرفي، ص: 85.

[5]- ينظر: **الحداثة الشعرية الأصول والتجليات**، محمد فتوح، دار غريب، القاهرة،(د.ط)، 2007م، ص: 347.

[6]- **ديوان امرئ القيس**، ضبط وتصحيح: مصطفى عبد الشافي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط5، 1425هـ- 2004م ص: 18.

[7]- **المصدر نفسه**، ص: 19.

[8]- ينظر: **نظرية القافية**، مصطفى حركات، دار الآفاق، الجزائر، 2015 م، ص: 152- 153.

[9]- **ديوان الأعشى** الكبير، دار صادر، بيروت، ط3، 2012م، ص: 59.

[10]- **الشعر الجاهلي**- منهج في دراسته وتقويمه-، محمد النويهي، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت)، ج1، ص: 68.

[11]- **ديوان أغاني الحياة**، أبوالقاسم الشابي، تحقيق: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 1999م، ص: 83.

[12]- **البنى الأسلوبية- دراسة في أنشودة المطر للسيّاب**- ، حسن ناظم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، 2002م، ص: 110.

[13]- **المرجع نفسه**،ص: 103.

[14]- **المرجع نفسه**،ص: 105.

[15]- ينظر: **نظرية القافية**، ص: 154- 155.

[16]- **ديوان الأعشى الكبير**، ص: 55.

[17]- **الشعر الجاهلي- منهج في دراسته وتقويمه**-، محمد النويهي، ص: 48.

[18]- **ديوان امرئ القيس**، ص: 08- 09.

[19]- **ديوان الشوقيات**،أحمد شوقي، دار العودة، بيروت، 1988م، ص: 45- 46.

[20]- ينظر: **النقد الأدبي الحديث**، محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 1997م.ص: 465.

[21]- **قضايا الشعر في النقد العربي**، إبراهيم عبد الرحمان، دار العودة، بيروت، ط2، 1981م، ص: 58.

[22]- **العمدة**، في صناعة الشعر ونقده ، لابن رشيق القيرواني، حققه وعلّق عليه ووضع فهارسه النبوي عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1420هـ- 2000م، ج2، ص: 73.

[23]- ديوان امرئ القيس، ص: 27- 28.

[24]- العمدة، ابن رشيق، ج2، ص: 76.

[25]- ديوان الخنساء، ص: 377 وما بعدها.

[26]- قراءة في النص الشعري الجاهلي، موسى ربابعة، أربد مؤسسة حمادة، دار الكندي الأردن، ص: 132.

[27]- الميسر الكافي في العروض والقوافي، فيصل حسين طحيمر العلي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1998م، ص:17.

[28]- العمدة، ابن رشيق، ج1، ص: 177- 178.

[29]- ينظر: المصطلحات العروضية بين القدامى-دراسة في المعجم والدلالة-، عبد القادر بوشنة، ص: 59.

[30]- الزحاف والعلة،أحمد كشك، ص: 352- 357.

[31]- الصناعتين، أبو هلال العسكري، تحقيق: علي البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، الحلبي،ط2، 1952م، ص: 375.

[32]- ديوان امرئ القيس، ص: 64.

[33]- ديوان أوس بحجر، تحقيق وشرح: محمد يوسف نجم، دار بيروت للطباعة والنشر، 1400هـ- 1980م، ص: 17.

[34]- ديوان النمر بن تولب العكلي، جمع وشرح وتحقيق: محمد نبيل طريفي، دار صادر- بيروت، ط1، 2000م، ص: 75.

[35]- ديوان ابن الرومي، تحقيق: حسين نصار، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط3، 1424هـ- 2003م، ج1، ص: 191.

[36]- العمدة، ابن رشيق، ج1، ص: 145.

[37]- نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ص: 86.

[38]- التوازي ولغة الشعر، محمد كنوني، مجلة فكر ونقد، السنة الثانية، ع18، 1999م، ص: 79.

قائمة المصادر والمراجع

1. البنى الأسلوبية-دراسة في أنشودة المطر للسيّاب-، حسن ناظم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، 2002م.

2. التوازي ولغة الشعر، محمد كنوني، مجلة فكر ونقد، السنة الثانية، ع18، 1999م.
3. الحداثة الشعرية الأصول والتجليات، محمد فتوح، دار غريب، القاهرة،(د.ط)، 2007م.
4. حركية الإيقاع في الشعر العربي المعاصر، حسن الغربي، افرقيا الشرق، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 2001م.
5. ديوان ابن الرومي، تحقيق: حسين نصار، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط3، 1424هـ-2003م.
6. ديوان أغاني الحياة، أبو القاسم الشابي، تحقيق: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 1999م.
7. ديوان الأعشى الكبير، دار صادر، بيروت، ط3، 2012م.
8. ديوان الخنساء، دار صادر، بيروت.
9. ديوان الشوقيات،أحمد شوقي، دار العودة، بيروت، 1988م.
10. ديوان النمر بن تولب العكلي، جمع وشرح وتحقيق: محمد نبيل طريفي، دار صادر- بيروت، ط1، 2000م،
11. ديوان امرئ القيس، ضبط وتصحيح: مصطفى عبد الشافي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط5، 1425هـ- 2004م
12. ديوان أوس بحجر، تحقيق وشرح: محمد يوسف نجم، دار بيروت للطباعة والنشر، 1400هـ- 1980م.
13. الزحاف والعلة رؤية في التجريد والأصوات والإيقاع، أحمد كشك، دار غريب للطباعة، مكتبة النهضة المصرية.
14. الشعر الجاهلي- منهج في دراسته وتقويمه-، محمد النويهي الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت).
15. الصاحبي في فقه اللغة، ابن فارس، المكتبة السلفية القاهرة، 1910م.
16. الصناعتين، أبو هلال العسكري، تحقيق: علي البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، الحلبي،ط2، 1952م
17. العمدة في صناعة الشعر ونقده ، لابن رشيق القيرواني، حققه وعلّق عليه ووضع فهارسه النبوي عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1420هـ- 2000م.
18. القراءة في النص الشعري الجاهلي، موسى ربابعة، أربد مؤسسة حمادة، دار الكندي الأردن.
19. قضايا الشعر في النقد العربي، إبراهيم عبد الرحمان، دار العودة، بيروت، ط2، 1981م.
20. المصطلحات العروضية بين القدامى-دراسة في المعجم والدلالة-، عبد القادر بوشنة، إشراف أ-د: الزبير القلّي، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 20111-2012م.

21. الموازنات الصوتية في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية، نحو كتابة تاريخ جديد للبلاغة العربية، محمد العمري، ط1، افرقيا الشرق، بيروت- لبنان، 2001م.
22. الميسر الكافي في العروض والقوافي، فيصل حسين طحيمر العلي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1998م،
23. نظرية القافية،مصطفى حركات، دار الآفاق، الجزائر، 2015م.
24. النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 1997م.
25. نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان.

فاعلية توظيف الألعاب التعليمية التربوية في المرحلة الابتدائية: تلاميذ السنة الثانية ابتدائي أنموذجا

The Effectiveness of Using Educational Games in Primary Education: Second Grade Students as a model.

ساعد هواري خديجة [1,*]

[1] جامعة وهران ، الجزائر، sad.houari.khadidja22@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/03/23   **تاريخ المراجعة:** 2025/04/25   **تاريخ النشر :** 2025/06/15

ملخص:

يسعى هذا البحث إلى دراسة توظيف الألعاب التربوية في تدريس تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، بهدف تحديد مدى فاعليتها وتأثيرها على مشاركتهم وتفاعلهم في حصة اللغة العربية. تم تطبيق الدراسة على عينة من المتعلمين بلغ عددها 40 متعلما، حيث قمنا بتوظيف لعبتين تعليميتين في حصة تثبيت الحرف. و من خلال الاعتماد على أداة الملاحظة توصلنا إلى أن الألعاب التعليمية التربوية كان لها تأثير إيجابي على المتعلمين، من خلال زيادة تركيز وانتباه المتعلمين، و تحفيز انخراط المتعلمين الذين لديهم مستوى المشاركة ضعيف في المواقف التعليمية العادية. إضافة إلى خلق جو تعليمي مميز أثار استحسان المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم النشط، الألعاب التعليمية التربوية، أساليب التعليم الحديثة، مرحلة التعليم الابتدائي، اللغة العربية.

Abstract:

This research aims to study the use of educational games in teaching second-grade primary school students, with the objective of determining their effectiveness and impact on their participation and interaction in Arabic language classes. The study was conducted with a sample of 40 learners, where we employed two educational games in the session focused on reinforcing and mastering letters. By relying on observation tools, we concluded that educational games had a positive impact on learners by enhancing their concentration and attention, as well as motivating the engagement of those who had low levels of participation in regular educational situations. Additionally, it created a distinctive educational atmosphere that was well-received by the learners.

Keywords: Active learning strategies, educational games, modern teaching methods, primary education stage, Arabic language.

*** د- ساعد هواري خديجة**

مقدمة

يعتبر التعليم أحد الركائز الأساسية لبناء الأفراد والمجتمع، حيث يسهم في تشكيل عقول الأفراد وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة المواقف المختلفة التي تواجههم الحياة. وفي ظل التطورات السريعة التي يشهدها العالم اليوم، تزداد الحاجة إلى أساليب تعليمية مبتكرة، لا تقتصر على نقل المعلومات فقط، بل تهتم أيضا بتنمية التفكير النقدي، وتعزيز التفاعل والإبداع. على هذا الأساس تسعى الأنظمة التربوية إلى تحسين استراتيجيات وأساليب التدريس التي تتناسب مع متطلبات العصر من أجل تحقيق أفضل النتائج التعليمية.

في هذا الإطار، تبرز الألعاب التعليمية التربوية كأحد الأساليب التعليمية الحديثة، وكأداة فعالة تساهم في جذب انتباه المتعلمين، ورفع مستوى تحفيزهم ودافعيتهم للمشاركة الإيجابية مع المحتوى التعليمي خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي. إذ تعتبر هذه المرحلة محورية في حياة المتعلم، يتم خلالها اكتساب الأسس الأولى للمعرفة والمهارات اللغوية والتواصلية. ولذلك، من الضروري استخدام طرق تدريس تساعد على ترسيخ المفاهيم الأساسية لديهم وتعزز من تفاعلهم.

تسعى هذه الدراسة إلى فهم تأثير الألعاب التربوية على تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، من خلال تطبيق أنشطة تعليمية تتضمن ألعاب تربوية في حصة اللغة العربية. بهدف تحديد مدى فاعلية هذه الألعاب في تحسين مستوى مشاركة المتعلمين وزيادة انتباههم.

❖ **إشكالية الدراسة**

تعد مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي من أهم المراحل التي تشكل الأساس لتطوير مهارات المتعلم في مختلف الأنشطة، ويواجه المتعلم في هذه المرحلة التعليمية صعوبات كبيرة حول تطوير مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتميز بين المفاهيم اللغوية، واستيعاب المحتوى التعليمي. من أجل تذليل هذه الصعوبات يتطلب الأمر أساليب وطرق مبتكرة، سهلة، واضحة ومرنة تشجع المتعلمين على التعلم. و هو ما تسعى إليه المناهج التربوية الحديثة من خلال مقاربات بيداغوجية مختلفة، تهتم بالنمو المتكامل للطفل معرفيا، و انفعاليا و عقليا بالاعتماد على طرائق تدريس حديثة تقوم على تعدد النشاطات و الأنماط و الوسائل و مصادر التعلم، و تعطي للمتعلم دورا إيجابيا و نشطا.

يعتبر اللعب أحد طرائق التدريس الحديثة و الفعالة التي تسعى إلى اكساب المتعلم المعرفة و المهارات من جهة، وتحسين بيئة التعلم وتحفيز المتعلمين على المشاركة النشطة من جهة أخرى، من خلال ألعاب تربوية تعليمية، تجمع بين المتعة و التعلم في آن واحد. مع ذلك تحتاج هذه الأساليب إلى عملية تقييم لظروف تطبيقها

ومدى فاعليتها في الواقع. ومن هنا تأتي هذه الدراسة من أجل تقييم تجربة توظيف الألعاب التربوية في المرحلة الابتدائية وبالتحديد مستوى السنة الثانية، والكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية التربوية على تفاعل وتركيز المتعلمين مع المحتوى التعليمي، وذلك من خلال طرح السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية تطبيق الألعاب التعليمية التربوية في تدريس تلاميذ السنة الثانية من المرحلة الابتدائية؟

و يندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. كيف يتفاعل المتعلمون في السنة الثانية ابتدائي مع الألعاب التعليمية التربوية؟
2. ما هو تأثير استخدام الألعاب التعليمية التربوية على مستوى انتباه وتركيز المتعلمين؟
3. ما هي الصعوبات التي يواجهها تطبيق الألعاب التعليمية التربوية؟

❖ أهداف الدراسة

1. تقييم تفاعل المتعلمين مع استراتيجيات الألعاب التعليمية التربوية.
2. معرفة تأثير الألعاب التعليمية التربوية على تحفيز التلاميذ و زيادة مشاركتهم في العملية التعليمية التعلمية.
3. تحديد أهم الصعوبات التي تعيق تطبيق الألعاب التعليمية التربوية.

الإطار التنظيري للدراسة

❖ نظرية التعلم البنائي

نظرية تهدف إلى توضيح طريقة بناء المعرفة لدى الفرد، حيث تفترض بأن المعرفة تبنى بطريقة نشطة من خلال مساهمة المتعلم، و أن الفرد لا يستقبل المعرفة بطريقة سلبية، بل يشارك بفعالية في عملية بناء المعرفة[1] .

❖ استراتيجيات العلم النشط

تعتمد على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، ترتكز على الأنشطة التفاعلية القائمة على النقاشات والألعاب و حل المشكلات، الهدف منها هو إشراك المتعلم بشكل فعال في بناء التعلمات وتحفيز التفكير النقدي.[2]

منهجية البحث

❖ منهج و أداة الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي يقوم على دراسة وتحليل الظاهرة بالشكل الذي تظهر عليه في الواقع. تم استخدام هذا المنهج من أجل وصف تفاعل وسلوك المتعلمين أثناء ممارسة الألعاب التعليمية، ورصد مستويات النشاط والمشاركة. بالنسبة للأداة اعتمدت دراستنا على الملاحظة المباشرة كأداة أساسية، فهي تعتبر من أداوت البحث العلمي التي توفر القدرة على رصد سلوكيات الأفراد في سياقات محددة، و تعرف على "أنها عملية مراقبة أو مشاهدة لمجموعة من الظواهر والأحداث والأفعال، و تتبع مسارها وتطوراتها واتجاهاتها، و ذلك بأسلوب علمي منظم"[3] ، ويعرفها الباحث موريس أنجرس بأنها "عملية فحص الظاهرة بعناية، قصد فهم واكتشاف بعض من جوانبها"[4] تم اعتماد الملاحظة من أجل رصد كيفية تفاعل التلاميذ مع الألعاب التربوية، وتحديد المعوقات التي قد تواجه المتعلمين أثناء تطبيق اللعبة.

❖ مجتمع البحث و عينته

يعرف مجتمع البحث بأنه جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أما العينة فهي الجزء الذي يتم اختياره من أجل تمثيل المجتمع الأصلي للدراسة[5]. يتحدد مجتمع البحث في هذه الدراسة في جميع المتعلمين في المرحلة التعليمية الابتدائية، أما عينة الدراسة فتمثلت في عينة قصدية من المتعلمين في المستوى الثاني. بلغ عددها 40 متعلما.

❖ الإجراءات الخاصة بالألعاب

تم اعتماد لعبتين في درس اللغة العربية، حصة اكتشاف وتثبيت الحرف، حيث تم اختيار اللعبتين بعناية لتتناسب مع أهداف الدرس و مستوى المتعلمين، و قد تم تطبيق اللعبتين وفق البطاقة التقنية التالية:

اسم اللعبة	عدد التلاميذ المشاركين	الهدف من اللعبة	الوسائل المستخدمة	مرحلة إجراء اللعبة
أذن سمعت-أذن لم تسمع	كل التلاميذ	-تمييز المتعلم لصوت الحرف من خلال السمع. -الربط بين الصورة	إشارات خاصة باللعبة، اللوحة، صور	بناء التعلمات

		والكلمة. - الربط بين قراءة الكلمة و كتابتها.		
خطوة وكلمة	كل التلاميذ	-استعراض المتعلم لأكبر قدر من الكلمات التي تحتوي على الحرف. -إثراء الرصيد اللغوي. - التعود على السرعة في التفكير والإجابة.	ساعة رملية	الاستثمار

الاطار النظري للدراسة

1. مفهوم الألعاب التعليمية

1.1. تعريفات

الألعاب التربوية هي "نوع من أنواع النشاط الهادف يقوم على مجموعة من الحركات ينفذها المتعلم أو مجموعة من المتعلمين وفق قواعد معينة لتحقيق هدف معين"[6] ، يعرفها كل من نجدي و الشيخ بأنها "تلك النشاطات الهادفة التي تمارس من قبل المعلم متبوعة بقواعد معينة، من أجل تحقيق أهداف معرفية وعاطفية، و تربوية، و هي مصممة من أجل تسهيل عملية اكتساب مهارات، وتحفيز التفكير و الإبداع وترسيخ المعلومات".[7] و يعرفها محمد عمر محمود بأنها " ألعاب مصممة بشكل واضح لأغراض تعليمية يتم ممارستها في بيئة تعليمية من أجل إضفاء المتعة بين المتعلمين وتسهيل عملية التعلم".[8] وحسب مرعي هي "نشاط أو مجموعة أنشطة يمارسها فرد أو جماعة من الأفراد لتحقيق أهداف معينة". أما Good فيعرفها بأنها "مجموعة أنشطة موجهة أو غير موجهة تقوم على تحقيق المتعة والتسلية".[9]

يتضح من خلال هذه التعريفات أن الألعاب التربوية ترتبط بنقطتين أساسيتين الأولى أنها نشاط بدني-عقلي يتم ممارسته من طرف المتعلمين، ثانيا، يرتبط بأهداف معينة تخدم العملية التعليمية التعلمية.

يمكن تقديم تعريف جامع للألعاب التربوية على أنها: مجموعة من الأنشطة العقلية والبدنية التي يمارسها المتعلم في بيئة خاصة بالتعلم، الهدف منها هو و تطوير مهارات المتعلم من خلال تحديات ممتعة تحفز التفكير و التفاعل والتعاون و تزيد من فرص الفهم و الاستفادة.

2.1.مميزات الألعاب التربوية

- تزويد المتعلم بأنواعه تعلم مختلفة.
- رفع التفاعل الإيجابي للمتعلمين.
- إضفاء جو من المرح و الاسترخاء بين المتعلمين.
- تحقيق المتعة والتسلية.
- تنمية خيال وتفكير المتعلم.
- زيادة حماس و تشويق المتعلم لعملية التعلم.
- تقوية انتباه و ملاحظة المتعلم و تعوده على سرعة التفكير و الإجابة.[10]

3.1. أهداف الألعاب التربوية

- تنمية الجوانب المعرفية للمتعلم من خلال توظيف قدرته على تحليل و التركيب و الابتكار.
- تنمية الجوانب الاجتماعية من خلال التواصل مع الآخرين والتعاون معهم.
- تنمية التفكير الإبداعي من خلال محاولة المتعلم لتطوير أساليب التعامل مع الأدوات و الوسائل.
- إتاحة الفرصة للتعرف على قدراته المتعلم و مهاراته.[11]

4.1. مبادئ و أسس تطبيق الألعاب التعليمية التربوية

- وضوح الهدف من استخدام الألعاب التعليمية.
- أن تكون لها علاقة بالأهداف التعليمية وبالمنهاج الدراسي.
- أن تكون مناسبة لعمر التلاميذ ومستوى نموهم العقلي والجسدي.
- أن تكون مناسبة لعدد المتعلمين.
- أن تكون آمنة.

- أن تخضع لقواعد.
- أن تكون قابلة للتنفيذ داخل القسم.
- أن ترتبط بحافز أو مكافأة مادية أو معنوية. [12]

2. أهمية توظيف الألعاب التربوية في المرحلة الابتدائية

تعرف المرحلة الابتدائية بأنها "مستوى تعليمي يتكون من خمس أو ست مراحل تعليمية أساسية، يكتسب المتعلم من خلالها المبادئ الأساسية و التمهيدية التي تحضره للمرحلة المتوسطة".[13] يتميز الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي باتساع الأفق المعرفي و العقلي، و المهارات الفردية و الجماعية نتيجة اختلاطه بمجموعة من الأقران، وتعرف هذه المرحلة في علم النفس بمرحلة الطفولة المتأخرة، و تمتد من 6 سنوات إلى 12 سنة. ومن أهم ما يميز هذه المرحلة ما يلي:

النمو الجسمي: يزداد طول و وزن الطفل، يصبح أكثر نشاطا و حركة.[14]

النمو العقلي: يكون الطفل في هذه المرحلة قادرا على لحفظ والتذكر والتعبير عن احتياجاته واهتماماته.

النمو الانفعالي: تزداد قدرة الطفل على ضبط النفس و كبت المشاعر، و يصبح أكثر ميلا إلى تحمل المسؤولية.

النمو الاجتماعي: يميل الطفل في هذه المرحلة إلى إنشاء علاقات صداقة، و يصبح قادرا على الاندماج و التواصل مع الآخرين.[15]

إن توظيف الألعاب في هذه المرحلة الابتدائية يساهم بشكل كبير في النمو العقلي والعاطفي للمتعلم، خاصة وأن الطفل في هذه المرحلة العمرية يمر بتطورات عقلية وعاطفية حاسمة، فهي ترتبط بعملية تشكل مفاهيم أساسية وجديدة. يبرز دور الألعاب التربوية من الناحية المعرفية في مساعدة المتعلم على استيعاب هذه المفاهيم وترسيخها بطريقة ممتعة وفعالة، ومن الناحية الاجتماعية، تتيح الألعاب للمتعلم فرصا للتفاعل الاجتماعي والتواصل، من خلال العمل الجماعي أو المنافسة. أما من الناحية السيكولوجية، فإن هذه المرحلة العمرية تتميز بالعديد من المظاهر التي تساهم في تكوين شخصية الفرد، حيث يبدأ الطفل في تكوين تصورات عن نفسه وقدراته، وهنا تكمن أهمية الألعاب في مساعدة المتعلم على التعامل مع التحديات والإنجازات والإخفاقات مما يساهم في تعزيز ثقته بنفسه.

❖ **نتائج الدراسة**

- أبدى المتعلمون تفاعل إيجابي مع اللعبتين، تمثل في مؤشرات لفظية مثل الإجابة على الأسئلة والتفاعل مع معطياتها و قواعدها، و مؤشرات جسدية تمثلت في التفاعل مع أدوات اللعبة من جهة، و أداء الحركات الخاصة باللعبة من جهة أخرى. أم بالنسبة للمؤشرات الانفعالية فتمثلت في: الفرح والسعادة، إظهار الحماس.
- لم يكن هناك صعوبة في فهم قواعد اللعبتين، بسبب البساطة والسهولة التي تميزهما، حيث كانت الاستجابة سريعة، واستعمال الأدوات صحيح.
- خلقت كلا اللعبتان جوا مميزا ظهر فيه أشكال من المرح، التعاون والتشجيع بين المتعلمين من جهة، والحماس والتحدي من جهة أخرى.
- حفزت اللعبتان على زيادة تركيز وانتباه المتعلمين بشكل أكبر، كما عززت من مهاراتهم في تمييز وتثبيت الحرف قراءة وكتابة.
- حفزت اللعبتان من انخراط المتعلمين الذين لديهم مستوى المشاركة ضعيف في المواقف التعليمية العادية. هذه الفئة احتاجت إلى دعم ومساعدة من طرف المعلمة أو الزملاء في بعض الأحيان. مع ذلك، يعتبر تفاعل هذه الفئة من المتعلمين إيجابيا ومعززا لثقتهم بنفسهم.
- استحسان المتعلمين للعبتين، من خلال طلب البعض منهم إعادة اللعبة.
- شكل ضيق الوقت تحديا في تطبيق اللعبة الثانية بسبب العدد الكبير للمتعلمين.

خاتمة

حاولنا من خلال هذه الدراسة تقييم فاعلية توظيف الألعاب التعليمية التربوية في المرحلة التعليم الابتدائي، تطبيقا على عينة من المتعلمين في السنة الثانية، وقد توصلنا إلى أن توظيف الألعاب التعليمية التربوية يساهم في تقديم تجربة تعليمية تفاعلية مميزة، حيث أثبتت الدراسة فاعلية ملحوظة في تحفيز المتعلمين على التفاعل والمشاركة الإيجابية.

تؤكد هذه النتائج أهمية دمج اللعب في العملية التعليمية التعلمية، خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبارها محطة مهمة لتطوير المهارات المعرفية والاجتماعية للمتعلم. وعلى هذ الأساس توصي هذه الدراسة كل المعلمين والمربين بضرورة تبني هذه الأساليب لما لها من فاعلية وتأثير إيجابي على المتعلمين.

هوامش وإحالات المقال

[1] - عبد القادر علي شرف، النظرية البنائية و طرق تدريسها، مجلة جسور المعرفة، المجلد 8، العدد 2، 2022، ص43.

[2] - مهند كمال محمد، عمار إسماعيل خليل، دور المدرس في التعلم النشط، مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد 30، العدد 123، 2024، ص248.

[3] - ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه، مناهجه، أساليبه و إجراءاته، الأردن، بيت الأفكار الدولية، 2001.ص 115.

[4] - موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية، ط2، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2004، ص 31.

[5] - أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ط4، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2020، ص 166.

[6] - صالح بن فارس الدوسري، عبد الله العجاجي، أثر استخدام الألعاب التعليمية على التحصيل الدراسي في مقرر التربية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع، مجلة القراءة و المعرفة، المجلد 18، العدد 205، 2018، ص 152.

[7] - رضا يوسف محي الدين فنوح، فاعلية استخدام استراتيجية الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي، مجلات جامعة المدينة العالمية، العدد 40، 2022، ص444.

[8] - تهاني صبري كمال شعبان، فاعلية استخدام استراتيجية التعلم باللعب في خفض شدة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط، الجمعية المصرية للقراءة، المجلد 21، العدد 233، 2021، ص 123.

[9] - زيد الهويدي، الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير، ط3، الإمارات، دار الكتاب الجامعي، 2012، ص 27

[10] - فرح أسعد، استراتيجيات التعلم النشط، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، 2017، ص 175.

[11] - زيد الهويدي، مرجع سبق ذكره، ص 29.

[12] - فرح أسعد، مرجع سبق ذكره، ص 176.

[13] - صالح بن فارس الدوسري، عبد الله العجاجي، مرجع سبق ذكره، ص149.

[14] - بدر إبراهيم الشيباني، سيكولوجيا النمو، ط1، الكويت، منشورات مركز المخطوطات و التراث و الوثائق، 2000، ص 181

[15] - المرجع نفسه، ص 183.

قائمة المصادر والمراجع

1- أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ط4، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2020.

2- فرح أسعد، استراتيجيات التعلم النشط، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، 2017.

3- بدر إبراهيم الشيباني، سيكولوجيا النمو، ط1، الكويت، منشورات مركز المخطوطات و التراث و الوثائق، 2000.

4- ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه، مناهجه، أساليبه و إجراءاته، الأردن، بيت الأفكار الدولية، 2001.

5- زيد الهويدي، الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير، ط3، الإمارات، دار الكتاب الجامعي، 2012.

6- مهند كمال محمد، عمار إسماعيل خليل، دور المدرس في التعلم النشط، مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد 30، العدد 123، ص ص 247-255، 2024، ص248

7- عبد القادر علي شرف، النظرية البنائية و طرق تدريسها، مجلة جسور المعرفة، المجلد 8، العدد 2، 2022، ص ص39-52.

8- صالح بن فارس الدوسري، عبد الله العجاجي، أثر استخدام الألعاب التعليمية على التحصيل الدراسي في مقرر التربية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع، مجلة القراءة و المعرفة، المجلد 18، العدد 205، 2018، ص ص 141-166.

9- رضا يوسف محي الدين فنوح، فاعلية استخدام استراتيجية الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي، مجلات جامعة المدينة العالمية، العدد 40، 2022، ص ص 429-488.

10- تهاني صبري كمال شعبان، فاعلية استخدام استراتيجية التعلم باللعب في خفض شدة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط، الجمعية المصرية للقراءة، المجلد 21، العدد 233، 2021، ص ص 115-143.

أهمية اختيار استراتيجية التدريس والطرائق النشطة للتعلم

The importance of choosing a teaching strategy and active learning methods

د. رقان كلتوم[1،*]،

[1] جامعة مولود معمري تيزي وزو، (الجزائر)، keltoumregg@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/03/15 تاريخ المراجعة: 2025/05/16 تاريخ النشر: 2025/06/15

ملخص:

يعتبر المتعلم محور العملية التّعليمية التّعلمية، وأصبح التّعليم يرتكز على جعله مصدرا للتعلّم الذّاتي، باعتبار هدف المدرسة اليوم هو الوصول بالتلميذ إلى تجويد التفكير وتعميق التفكير النقدي البناء، حتى يستطيع هؤلاء القدرة على مسايرة التطورات المعرفية والتكنولوجية التي أضحت تغزو جميع المجالات العلمية والعملية، والتي تستوجب التفكير والذكاء والفطنة، وأهم من ذلك ما تفرزه يستقطب جميع فئات الأعمار، مما ينم عن أهمية تكوين وإعداد أفراد متعلمين قادرين على مسايرة مختلف هذه التغييرات والعولمة، مما يجعل المعلم في الوقت الراهن تقع عليه مسئولية اتخاذ استراتيجيات تعليمية تتلاءم مع معطيات التدريس المعمول بها حاليا، ويجب أن تتناسب مع متطلبات المتعلم ومراعاة الفروق الفردية، في إطار إكسابه المهارات الحياة الأساسية التي تساهم في تكوين شخصيته، للوصول به إلى اتخاذ القرارات الصحيحة، وينجر عن ذلك أن عملية التدريس تتطلب ككفاءة وقدرة ومهارة المعلم على اتخاذ استراتيجية تعليمية وطريقة نشطة وفعالة لإيصال المعلومات والمعارف، وتمكينه من بلورة التفكير والقدرة على تطبيقها والإبداع والابتكار.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، المعلم، المتعلم، العلمية التعليمية التعلمية.

Abstract:

The learner is considered the center of the teaching-learning process, and education has become based on making it a source of self-learning, as the goal of the school today is to reach the student to improve thinking and deepen critical and constructive thinking, so that they are able to keep pace with the cognitive and technological developments that have become invading all scientific and practical fields, which require thinking, intelligence and intelligence, and more importantly what they produce attracts all age groups, which indicates the importance of forming and preparing educated individuals capable of keeping pace with these various changes and globalization, which makes the teacher at the present time responsible for adopting educational strategies that are consistent with the current teaching data, which must be commensurate with the requirements of the learner and take into account the individual differences. This makes the teacher at the present time responsible for adopting educational strategies that are in line with the current teaching data, and must suit the requirements of the learner and take into account individual differences, within the framework of acquiring basic life skills that contribute to the formation of his personality, to reach him to make the right decisions. It follows that the teaching process requires the competence, ability and skill of the teacher to adopt an educational strategy and an active and effective way to communicate information and knowledge, and enable him to crystallize thinking and the ability to apply them, creativity and innovation.

***Key words**: Teaching strategies, teacher, learner, educational process, learning.*

* د- رقان كلثوم.

1. مقدمة

إن العملية التعليمية تتضح في مجموعة في خطوات منظمة وإجراءات متسلسلة، تهدف إلى إيصال المعلومات والمعارف المتنوعة إلى المتعلم، قصد إكسابه مهارات تعليمية عديدة تساهم في تكوين شخصيته من عدة جوانب، وبلورة تفكيره وتعميق التفكير النقدي البناء.

ولعل تعدد طرق واستراتيجيات التدريس، يجعل من هذه المنظومة في وضعية تسخير عدة شروط، لتحقيق فعاليتها ونجاعتها، بدءا من إعداد وتكوين معلمين ذوي قدرات ومهارات وإطلاع على كل ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم، كون هذه الأخيرة خاصة مع الثورة العلمية، أظهرت عدة استراتيجيات جديدة وتبنيها لنظام التعلم النشط، الذي من شأنه يعزز عملية التعلم لدى المتعلم، ويعمل على جعله أساسها وقيام المعلم بتوجيهه وإرشاده وفق ما يتطلبه الوضع التعليمي التعلمي، من هنا واجب أن يتقن ويتفنن المعلم في تدريسه باختيار الأسلوب الملائم حسب المادة الدراسية المدرسة، وأن يخطط لها مسبقا، كون هذا الأخير ضروري لتحقيق تلقي المتعلم المعلومة كما يجب، ويحدد الأهداف من تدريسها، وخلق جو تعليمي نشط وحيوي، يثير دافعية المتعلم للتعلم، وطرح الأسئلة والمشاركة في بناء تعلماته، مما ينمي له روح المسئولية وتعزيز الثقة في النفس، وتحقيق اكتساب المعلومة بجهد وتعميق التفكير أين تترسخ، لهذا اختيار طريق من طرق التدريس أمر ضروري لنجاح العلمية التعليمية التعلمية.

2. مفهوم استراتيجية التدريس:

تعتبر العملية التعليمية التعلمية من بين أهم ركائز المنظومة التربوية، ونجاح هذه الأخيرة يعني نجا المنظومة ككل، وورد عن (كوجك، 2001، ص76) "أن التحدي أمام المناهج الدراسية اليوم هو إيجاد طرق وخطط وبرامج تعليمية، تستطيع أن تحول المعلومات الدراسية إلى كفاءات ومهارات عملية، وتنمية قيمة العمل واحترامه"، ويضيف (دعمس، 2011، ص05) أن الوعي بأهمية تطوير المناهج واستخدام التقنية في تطويرها عامل حيوي فعال، كذلك المواكبة المستمرة للتطوير والتدريب والتأهيل، وتطوير طرق التدريس للمادة"[1].

يتضح إذن، أن اختيارا استراتيجية تدريسية مهم جدا لإيصال المقررات الدراسية إلى المتعلمين كما يجب، في خضم ذلك لابد من تطوير عدة طرق التي يجب أن تتماشى مع المخرجات التعليمية الحديثة المتطورة.

وورد في لمياء الديوان (2007) أن طرق التدريس تعتبر عنصرا مهما من عناصر المنهج، كونها تتعلق بالأهداف والمحتوى وتؤثر تأثيرا بالغا في اختيار الأنشطة والوسائل التنظيمية الواجب استعمالها في العملية التعليمية، مما تعددت استراتيجيات التدريس التي تسعى إلى تنمية مهارات المتعلم، وتحفيزه على التفكير والبحث والنقد والإصغاء لتحقيق أهداف العملية التربوية[2].

وتعرف الاستراتيجية على أنه "مصطلح عسكري يقصد به فن استعمال الإمكانات المتاحة بطريقة مثلى، تحقق الأهداف المرجوة".

والاستراتيجية التدريسية "هي مجموعة متسلسلة ومتتابعة من تحركات المعلم، ويقصد بتحركات المعلم كل الأفعال والنشاطات التي يقوم بها المعلم في الغرفة الصفية من التمهيد والتقديم والتقييم والمناقشة ورسم

توضيحي والتفسير للمصطلحات الصعبة أو الجديدة، وتبرير استنتاجي أو عملي، والتدريب والتطبيق على المسائل... وغيرها"[3].

وقد تعددت التعاريف المقدمة حول مفهوم استراتيجية التدريس منها كذلك تعرف هدى الناشف (1993) على أنها "المنحنى والخطة والإجراءات والمناورات(التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم، للوصول إلى المخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي أو معرفي أو ذاتي نفسي أو اجتماعي أو نفسي حركي، لمجرد الحصول على معلومات"، أما زيتون (2001) فيعرف استراتيجية التدريس عبارة عن خطة تشمل إجراءات منظمة، يقوم بها المعلم وطلبته لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية اللازمة لتنفيذ الموقف التعليمي"[4].

قدم مختبر التعلم والتعليم (2017) في الولايات المتحدة الأمريكية تعريفا لاستراتيجية التدريس على أنها عبارة عن طريقة لصنع القرارات المتعلقة بمادة دراسية معينة، أو صف من الصفوف الدراسية أو حتى المنهج الدراسي بأكمله، بحيث يتم البدء بتحليل المتغيرات الأساسية في الواقع التدريسي، وتشمل هذه المتغيرات في العادة خصائص المتعلمين، الأهداف التعليمية، والأمور التدريسية المفضلة لدى المعلم"[5].

في حين يعرف الياسري (2016) أن طرائق التدريس هي "خطة عمل توضع لتحقيق أهداف معينة، كما أنها مختلف الأفعال والأدوار التي يقوم بها الأستاذ، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وهي أيضا خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة، ولتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها"[6].

أما عبد اللطيف (2010) فيؤكد أن طرائق التدريس هي "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل الأستاذ أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها في أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة"[7].

من خلال ما تم عرضه من التعاريف حول مفهوم استراتيجية التدريس وطريقة التدريس، يتضح بأنها مجموعة من الخطوات المنظمة والممنهجة التي يتبعا المعلم في تدريسه للمواد الدراسية المقررة، أين يستوجب عمل خطة ترسم فيها الأهداف المرجو من تدريس مادة معينة، فهي تساعده على توجيه مسار العملية التعليمية للوصول إلى النواتج أو المخرجات المنتظرة.

3. مفهوم التعلم النشط:

هو التعلم القائم على إشراك المتعلم في مختلف الأنشطة والقضايا التعليمية، أو طريقة تعلم وتعلي الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل حجرة الدراسة أو خارجها، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى أكثر من دور الشخص المستمع السلبي، من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع، واستخدام قدراته العقلية العليا للوصول إلى المعرفة"[8].

أما شاهين (2010-2011، ص104) يعرف التعلم النشط بأنه "تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، تنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة في الموقف التعليمي، فيتعلموا مهارات الاتصال والتفاوض والتعامل مع المشاعر والصراعات، وهم حين يشاركون في المسؤولية وفي اتخاذ القرار يكون

تعلمهم أشمل وأعمق أثرا وأمتع، بوجود الكبار حولهم يهتمون بمشاركتهم ويحترمونهم، ويوفرون بيئة آمنة وداعمة ومحفزة على مزيد من الاكتشاف".

أما معهد البحوث للتعلم والتدريس بجامعة مشغان فيعرف التعلم النشط بأنه "عملية مشاركة المتعلم في أنشطة مثل: القراءة والكتابة والمناقشة، أو حل المشكلات التي تعزز التحليل، والتركيب وتقييم محتوى الصف، التعلم التعاوني والتعلم القائم على حل المشاكل"[9].

من خلال ما سبق، يتبين أن التعلم النشط يتمثل في ذلك الجو التعليمي الذي يدع المتعلم، يبني تعلماته بنفسه عن طريق المشاركة في العملية التعليمة التعلمية، التي تكون قد اتخذت طرقا واستراتيجيات اتبعها المعلم لتحفز المتعلم على التعلم والإجابة على مختلف الأسئلة، أو طرح التساؤلات وحتى المشاركة في الدرس، مما يخلق علاقة تفاعلية بناءة ايجابية.

4. مميزات التعلم النشط:

للتعلم النشط عدة خصائص أهمها أنه يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية ذات فعالية، ويرفع من اندماجهم في العمل، مما يجعل للتعلم متعة وبهجة لا يمل فيها التلميذ، ويحفزهم على كثرة الإنتاج وتنوعه، أيضا من سمات التعلم النشط يكسب هؤلاء جوانب مهنية وجوانب انفعالية ومهارات وخبرات اجتماعية قد يصعب اكتسابها داخل الفصول العادية مثل التعاون وتحمل المسئولية وضبط النفس والإبداع، كما أنه مجال للكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم، ويساعدهم على اكتساب مهارات التواصل، ينمي الرغبة في التفكير والبحث والتعلم حتى الإتقان، تنمية الدافعية الداخلية التي تحفزهم على التعلم[10]، ففي دراسة لبيكو وفارجا Peko, Varga(2014) التي هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم النشط لمستخدمة في الفصول الدراسية، والكشف عن مدى الاختلاف في استخدام استراتيجيات التعلم النشط وفقا لعمر الطالب، أظهرت النتائج أن إبداع المعلم يتجلى في استخدام طرق التدريس المختلفة من خلال تحفيز الطلاب، حيث يتم تنظيمهم للعمل في مجموعات، كما يتولى الطلاب دور المعلم من أجل تعزيز الاستقلالية وروح المبادرة لديهم، وكذا تحفيز التفكير النقدي[11].

من خلال ما تم عرضه حول التعلم النشط، يمكن أن نقول أن العملية التعليمية التعلمية، عملية تتطلب من المعلم أن يتسم بمهارات عديدة إضافة إلى تمكنه من المادة المدروسة، وقدرته على تطبيق استراتيجية تدريسية مناسبة وحسب ميول التلاميذ، والتي يكون فيها كموجه ومرشد لهم، حتى يستثير فضولهم ودافعتيهم للتعلم، وتحقيق الأهداف التربوية التي سطرت في البداية، فخلق جو نشط وحيوي مهم جدا في الفصول الدراسية، مما يبعد المتعلمين عن الكسل والخمول، والرفع من دافعتيهم نحو اكتشاف أمور أخرى تثير وتنمي تفكيرهم.

5. طرائق التدريس المستخدمة في العملية التعليمية:

تتمثل طريقة التدريس في كونها الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها

أويع عمقا وأكثر فائدة، ودليل ذلك أن الطريقة هي الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنظيم دروسه، والفنيات التي يسلكها المدرس في التدريس، كما يأخذ في اعتباره الوسائل المعينة بكل أشكالها"[12].

وقد عدد كل من كوثر وكوجك (2001) وزيتون(2002) ولمياء الديوان(2006) العديد من استراتيجيات التدريس الحديثة، ومن بينها: استراتيجية التدريس المباشر، استراتيجية المحاضرة، استراتيجية التعليم التعاوني، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية طريقة المشروع، استراتيجية العصف الذهني...الخ[13].

- **طريقة المحاضرة:** تعتبر من الطرق الأكثر استخداما وانتشارا، تقوم على أسلوب المحاضرة والإلقاء المباشر والشرح والتوضيح أو العرض النظري للمادة من طرف المعلم، باعتباره موضوع العملية التعليمية التعلمية.

- **طريقة حل المشكلات:** ترتكز على أسلوب الحل وإجراءاته واستراتيجياته وكيفية اكتشافه من قبل التلاميذ، في إطار توجيه المعلم، وهذه الطريقة تعمل على تنمية التفكير العلمي السليم، الذي يكتس عن طريق التدريب على الخطوات الأساسية في أسلوب حل المشكلات والتي تتأسس وفق عينة من الأسس منها:

* التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية، والمعلم موجه ومرشد، يقتصر دوره على المراقبة.

* التلميذ لا ينشط إلا في حالة وجود مشكلة.

* تعليم التلميذ حقائق ومعلومات والقيام بتقويمه من خلال الحفظ، أسلوب لا يفضي إلى تحقيق الأهداف التربوية.

- **طريقة المشروع:** تعتبر من بين الطرق التدريسية الحديثة، أين تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية، تقوم حول مشكلة ما، تثير فضولهم ويميلون إلى دراسة هذه المشكلة والبحث عن حلول مناسبة حسب قدرات كل واحد منهم[14].

6. دور الأستاذ في نجاح العملية التعليمية التعلمية:

لكي تنجح العملية التعليمية التعلمية يجب أن تتفاعل وتتشارك جميع الأعضاء، المتمثلة في كل من المدرس والتلميذ، خاصة بتعدد الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة التي أصبحت أداة في يد المعلم لإثارة وتحفيز فضول التلاميذ، في إطار ذلك يجب أن تتوفر مجموعة من المهارات الأساسية في المعلم منها[15].

- التخطيط الجيد للتدريس، ويجب توزيع التوقيت حسب الأنشطة.
- تحديد استعداد التلاميذ لتعلم جديد.
- تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.
- العرض والتواصل.
- إثارة تفكير التلاميذ عن طريق الأسئلة المثيرة للتفكير.
- إدارة الصف بشكل دقيق وحفظ النظام والمتابعة واليقظة.
- تقويم تعلم التلاميذ.
- تنويع أساليب التدريس حسب الأهداف التعليمية.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

7. خاتمة:

إن نجاح العملية التعليمية التعلمية يتطلب توفر عدة خصائص تعمل على بلورة وتحقيق أهداف المنظومة التربوية، ولعل تعدد طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس يتطلب تعدد مهارات وكفاءة المعلم، نظرا لأن نجاح أي طريقة أو استراتيجية يعتمد على مدى تسخيرها بأسلوب يتماشى مع الوضعيات التعليمية المختلفة، ومع متطلبات العصر الحديث ومراعاة ميول التلاميذ والفروق الفردية، حتى يتحقق التعلم النشط والفعال، دون نسيان إشراك المتعلم في هذه العملية، باعتباره محور التعليم وأساسه، فالهدف من تقديم مختلف المقاربات هو الوصول إلى مخرجات تعليمية ذات جودة مبدعة، خلق تفكير تجريدي وإبداعي وتفكي ناقد بناء لدى التلاميذ، عن طريق إثارة وتحفيز فضولهم نحو الاستكشاف، لهذا يستوجب من المعلم اختيار الطريقة المناسبة لكل مادة من المواد الدراسية المقرر تدريسها، والوقوف على وضع خطة منظمة وتحيد مختلف الأبعاد والغايات التي يريد المعلم الوصول إليها بعد الانتهاء من الدرس.

هوامش وإحالات المقال

[1] نعيم، الشارف، وبلقاسم، دودو، وعلي، سليماني، واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 10(05)، 2018. ص 35-52.

[2] المرجع نفسه، ص 35-52.

[3] حنة، عبد القادر، وحملاوي، عقيلة، استراتيجيات التدريس في المدرسة الجزائرية وصعوبات تطبيقها (استراتيجية التعلم القائم على المشروع نموذجا). الملتقى الوطني الأول حول المدرسة الجزائرية الإشكالات والتحديات، جامعة الوادي، 2020. ص3.

[4] نعيم، الشارف، وبلقاسم، دودو، وعلي، سليماني، مرجع سابق، ص 35-52.

[5] نعيم، المرجع نفسه، ص 35-52.

[6] بلعربي، عبد القادر، واقع استخدام الطرائق النشطة في التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بولاية غليزان. مجلة سلوك. 08(01)، 2021، ص ص 92-107.

[7] المرجع نفسه، ص 92-107.

[8] زروالي، وسيلة، درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية الاستراتيجيات التعلم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية. 04(02)، 2020، ص 214.

[9] المرجع نفسه، ص 214.

[10] المرجع نفسه، ص 214.

[11] المرجع نفسه، ص 214.

[12] لصاق، نور الدين، طرائق واستراتيجيات التدريس في المدرسة الجزائرية. الممارسات اللغوية. 13(01)، 2022، ص80.

[13] نعيم، الشارف، وبلقاسم، دودو، وعلي، سليماني، مرجع سابق، ص 35-52.

[14] حبار، العالية، واقع العملية التعليمية التعلمية في المدرسة الجزائرية -بين النظام التربوي القديم والنظام التربوي الجديد. مهد اللغات.02(03). 2020، ص 01-10.

[15] المرجع نفسه، ص 01-10.

قائمة المصادروالمراجع:

1. نعيم، الشارف، وبلقاسم، دودو، وعلي، سليماني، واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 10(05)، 2018.
2. حنة، عبد القادر، وحملاوي، عقيلة، استراتيجيات التدريس في المدرسة الجزائرية وصعوبات تطبيقها (استراتيجية التعلم القائم على المشروع نموذجا). الملتقى الوطني الأول حول المدرسة الجزائرية الإشكالات والتحديات، جامعة الوادي، 2020.
3. بلعربي، عبد القادر، واقع استخدام الطرائق النشطة في التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بولاية غليزان. مجلة سلوك. 08(01)، 2021.

4. زروالي، وسيلة، درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية الاستراتيجيات التعلم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية. 04(02)، 2020.
5. لصاق، نور الدين، طرائق واستراتيجيات التدريس في المدرسة الجزائرية. الممارسات اللغوية. 13(01)، 2022.
6. نعيم، الشارف، وبلقاسم، دودو، وعلي، سليماني، مرجع سابق.
7. حبار، العالية، واقع العملية التعليمية التعلمية في المدرسة الجزائرية -بين النظام التربوي القديم والنظام التربوي الجديد. مهد اللغات.02(03). 2020.

و اقع تطبيق إستر اتيجية التعلم التعاوني في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة "دراسة ميدانية ببعض الابتدائيات بولاية غليزان"

The reality of implementing the cooperation learning strategy in primary education from the teachers perspective "A field study in selected primary schools in Relizane"

عبد الهادي رشيد[1,*]،

[1]جامعة وهران 02 محمد بن أحمد. مخبر التربية والتطور، (الجزائر)، prachid90@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2025/03/20   تاريخ المراجعة: 2025/05/20   تاريخ النشر: 2025/06/15

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة. وقد شملت عينة البحث (80) أستاذًا وأستاذة (ذكورًا وإناثًا)، تم توزيعهم حسب المؤهل العلمي إلى (16) أستاذًا من التخصص العلمي و (64) أستاذًا من التخصص الأدبي. هؤلاء الأساتذة يمارسون تدريسهم في مدارس ابتدائية بالمقاطعة التعليمية لسيدي أمحمد بن علي بولاية غليزان. قام الباحث بتطبيق استبيان لقياس مستوى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، الذي يتضمن أربعة أبعاد: التخطيط والتنظيم، البُعد التعليمي، التكيف الاجتماعي، وبعد التقييم. تم التحقق من صدق الاستبيان وثباته. وبعد إجراء التحليل الإحصائي، أظهرت النتائج أن: مستوى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة كان متوسطًا. كما تبين عدم وجود فروق في تطبيق هذه الإستراتيجية وفقًا لمتغير التخصص العلمي (علمي/أدبي). بينما وُجدت فروق في تطبيق هذه الإستراتيجية وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات وأكثر من 5 سنوات)، لصالح الأساتذة ذوي الخبرة التدريسية التي تزيد عن 5 سنوات، بناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تنظيم برامج تكوين مستمر للأساتذة حول الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، وخاصة التعلم التعاوني.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم التعاوني، التعليم الابتدائي.

***Abstract**:*

The current study aims to reveal the extent of the implementation of the cooperation learning strategy in primary education from the teachers' perspective. The study sample consisted of (80) teachers (male and female), distributed according to their academic qualifications into (16) teachers from scientific fields and (64) teachers from literary fields. These teachers are working in primary schools within the educational district of Sidi M'hamed Ben Ali in Relizane. The researcher administered a questionnaire to measure the level of implementation of the collaborative learning strategy, which includes four dimensions: planning and organization, the educational dimension, social adaptation, and evaluation. The validity and reliability of the questionnaire were verified. After conducting statistical analysis, the results revealed that the level of implementing the collaborative learning strategy in primary education from the teachers' perspective was moderate. It also showed that there were no significant differences in the implementation of this strategy based on the academic specialization (scientific & literary). However, differences were found in the implementation of this strategy based on teaching experience (less than 5 years & more than 5 years), with teachers having more than 5 years of experience showing higher levels of implementation. Based on these results, the study recommended the need to organize continuous training programs for teachers on modern teaching strategies, especially collaborative learning.

***Key words**: cooperation learning strategy; primary education.*

*د- عبد الهادي رشيد

1. مقدمة

إن هدف التعليم هو نقل المعرفة والمهارات والقيم من جيل إلى آخر، ويعد أحد أركان التطور الاجتماعي والفكري والثقافي. ومن خلاله يحصل الأفراد على الأدوات التي تمكنهم من فهم العالم من حولهم، ويعزز من قدرتهم على التفكير النقدي، والإبداع، وحل المشكلات. كما يساهم في بناء شخصية الفرد وتطوير قدراته العقلية والجسدية، مما ينعكس بشكل إيجابي على المجتمع ككل. فالتعليم كنظام وكعملية وفي مستوياته ومراحله المختلفة، يمثل حجر الأساس في البناء المجتمعي وفي تحقيق نهضته وتقدمه، حيث يتفاعل مع الأنظمة الأخرى المكونة لهذا البناء في علاقات تأثير وتأثر بما يؤدي إلى استمرارية الحياة في المجتمع. ولذا تتأكد ضرورة استمرارية تجديد وتطوير وإصلاح منظومة التعليم وفقا لطموحات المجتمع الآنية والمستقبلية، باعتبار أن التعليم يلعب الدور الرئيسي في عملية التنمية البشرية بما يجعلها قوة دافعة تحقق رقي المجتمع وتقدمه[1].

وتمثل المدرسة المكان الذي يُنظم فيه هذا التعليم بشكل رئيسي، وإذا كانت المدرسة المؤسسة التي تتولى عن المجتمع مهمة تربية وتعليم وتثقيف الأفراد، فإن المنهج المدرسي يعتبر الوسيلة الرئيسية التي تستخدمه المدرسة للقيام بهذه المهمة[2]. بحيث يقوم المعلمون في الأحوال العادية للتربية المدرسية بدور فعال في التنفيذ المنهجي بمدارسهم، متمثلا بمجموعة من المسؤوليات من بينها التنفيذ التربوي للمنهاج في الغرفة الصفية، وتقديم المشورة والخبرة حول أفضل الأساليب والأنشطة التعليمية والإدارة الصفية التي يمكن استغلالها في تنفيذ المنهاج على التلاميذ الذين يشكلون جل البيئة البشرية التي يجري فيها تجريب المنهاج والتحقق من فعالية[3].

فيقوم المعلمون عادةً بتحديد مجموعة من الأدوار والمهام التي تساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم، ومن أبرز هذه المهام اختيار أفضل الأساليب التعليمية وإستراتيجيات التعلم التي تتناسب مع احتياجات التلاميذ. من بين هذه الاستراتيجيات، نركز على إستراتيجية التعلم التعاوني التي تعتبر إحدى الطرق الفعّالة التي يعتمدها المعلمون لتعزيز التفاعل والمشاركة بين التلاميذ، وتشجيعهم على التعلم بشكل جماعي ومتعاون. وفي هذا الصدد يشير السيد[4] إلى أن: "التعلم التعاوني إستراتيجية تدريسية تعتمد بشكل رئيس على المتعلم، حيث يقسم المعلم المتعلمون في الفصل إلى مجموعات غير متجانسة يتراوح عدد أفرادها ما بين (3–6) أفراد، يتعاونون معا ويتبادلون الخبرات ويتحاورون داخل مجموعتهم وبينهم أو بينهم وبين المجموعات الأخرى، لإنجاز مهام تعليمية محددة ومنظمة، حيث يكون لكل متعلم مهمة يؤديها داخل المجموعة بالإضافة إلى دوره كعضو فيها، ويتم تقييم عمل المجموعات بشكل جماعي من خلال مقارنتها بأداء أفرادها سابقا، ويكون العمل داخل المجموعة تحت إشراف وتوجيه المعلم بغرض تحقيق الأهداف المنشودة للتعلم".

ويذكر الباحث من بين الدراسات التي وردت في الأدب التربوي المرتبطة بموضوع تطبيق التعلم التعاوني منها: دراسة نصار (2010) التي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الحكومية والخاصة بالتعليم الأساسي، وتوصلت نتائجها بأن درجة الصعوبات في تطبيق التعلم التعاوني في هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت بمستوى متوسط. بالإضافة إلى دراسة كل من دوباخ وكحول[5] (2017) في دراسة بعنوان إستراتيجية التعليم التعاوني في المدرسة الجزائرية 'واقع تطبيقها كإستراتيجية لتعليم المعارف أو تعليم القيم' إلى عدم استفادة التلاميذ بشكل كبير من إستراتيجية التعليم التعاوني. كما أشار كل من الحربي

والصايغ[6] (2020) في دراسة لهما بعنوان " درجة تطبيق التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الفنية بمدارس المرحلة المتوسطة في الكويت" بأن درجة تطبيق هذه الإستراتيجية حسب الأبعاد (العمليات الفنية وأدوار المعلم والمتعلم وطرائق التعلم التعاوني المطبقة) جاءت بدرجة متوسطة.

فبالرغم من اعتماد المناهج الدراسية الحالية على الاستراتيجيات والطرق الحديثة في التعليم، بما في ذلك إستراتيجية التعلم التعاوني، إلا أن العملية التعليمية لم تحقق أهدافها المرجوة، ولم يصل التلاميذ إلى المستوى المنشود من المعرفة والتحصيل. ويظهر ذلك في عدم التنظيم الجيد بين الصفوف زيادة عن اكتظاظها، وعدم تنوع أساليب التعلم التعاوني، إذ يقتصر المعلمون على أساليب تفاعلية محدودة (مثل العمل في مجموعات فقط)، عدم تخصيص الأنشطة بشكل يتناسب مع احتياجات الطلاب في بعض الحالات، وقد يؤدي توزيع الطلاب بشكل عشوائي أو غير مدروس في المجموعات إلى فشل التعاون الفعّال. كل هذه العوامل وغيرها دفعت الباحث إلى إجراء هذه الدراسة، والتي تبلورت مشكلتها في محاولة التوصل إلى نتائج تبين واقع تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، ويمكن التعبير عن **الإشكالية العامة** كما يلي:

- ما درجة تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ؟

انطلاقا من تساؤل الإشكالية العامة، تبدو بعض الإجابات ضرورية على التساؤلات الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق في تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

2- هل توجد فروق في تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

فرضيات البحث: وقد كانت الإجابة عن التساؤلات كما يلي:

الفرضية العامة: يكون مستوى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ متوسط.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق في تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ تعزى لمتغير الخبرة المهنية

2- توجد فروق في تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ تعزى لمتغير التخصص العلمي

أهداف البحث: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن درجة تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ

- التعرف على الفروق في تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ تعزى لمتغير الخبرة المهنية

- توضيح الفروق في تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ تعزى لمتغير التخصص العلمي.

أهمية البحث:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في تناولها لموضوع مهم في ميدان علوم التربية وخاصة في مجال التعليم وبالضبط إستراتيجيات التعلم ألا وهي التعلم التعاوني التي لها دور في التواصل والتعاون والعمل المشترك وتبادل الأفكار والمعلومات بين التلاميذ.

- الاهتمام بدور المعلم في كونه ليس فقط في نقل المعرفة، بل في تيسير البيئة التعليمية التي تتيح للتلاميذ التواصل والعمل سويا وتطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية بشكل متكامل.

- تعتبر الدراسة الحالية من بين موضوعات العصر، حيث تكتسب أهمية كبيرة في ظل التوجهات الحديثة في التعليم التي تركز على تعزيز التعاون بين التلاميذ. كما تهدف إلى توضيح درجة تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ، وذلك من خلال فحص كيفية استخدام المعلمين لهذه الإستراتيجية في الأقسام الدراسية. بالإضافة إلى إبراز جوانب القوة والضعف في تطبيق هذه الإستراتيجية، وتحديد العوامل التي تؤثر فيها، سواء كانت مرتبطة بإعداد المعلمين، أو بتوافر الأدوات والموارد اللازمة، أو بنوعية التفاعل والعلاقات بين التلاميذ.

- كما تفيد في تحليل طرق تنفيذ التعلم التعاوني في المدارس الابتدائية، والتأكد من مدى استفادة التلاميذ من هذه الاستراتيجية في تنمية مهاراتهم المعرفية والاجتماعية. كما تسعى إلى تقديم توصيات للإصلاحات الممكنة على مستوى تكوين المعلمين وتطوير بيئة التعلم، بما يساهم في تحسين نتائج التعلم وتحقيق التفاعل الإيجابي بين التلاميذ في الفصول الدراسية.

المفاهيم الإجر ائية المستخدمة في الدراسة:

يرتبط البحث بمجموعة من المفاهيم المتصلة بمتغيرات الدراسة يتناولها الباحث كما يلي:

- إستر اتيجية التعلم التعاوني:

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الطريقة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال العمل الجماعي المنظم بين التلاميذ، يتضمن تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة بحيث يتعاونون معًا لحل المشكلات أو إتمام الأنشطة والمهام التعليمية، بحيث يرتبط نجاح كل عضو في المجموعة بنجاح باقي الأعضاء. في هذه الإستراتيجية، يتولى المعلم دور الموجه أو الميسر، ويقوم بتوزيع المهام على التلاميذ خلال عملية التعلم، مع ضمان مشاركة كل فرد في المجموعة.

- التعليم الابتدائي:

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: هو المرحلة الأولى من مراحل النظام التعليمي الرسمي بالجزائر، التي تهدف إلى تعليم التلميذ، ويشمل ذلك تنمية المهارات المعرفية، واللغوية، والاجتماعية، والعاطفية، والبدنية الأساسية التي يحتاجها في حياته اليومية. تبدأ هذه المرحلة عادة من سن 5 أو 6 سنوات، وتستمر لمدة 5 سنوات، وفقا لنظام التعليم بالجزائر.

أسباب ودواعي اختيار موضوع للدراسة:

1- ذاتية الباحث : رغبة الباحث في تحسين العملية التعليمية واهتمامه بأساليب التعلم الحديثة ، من بينها التعلم التعاوني.

2- أسباب نفسية متعلقة بالتلميذ: التي تتمثل في زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، وتقليل القلق والتوتر لديهم من خلال خلق بيئة تعليمية دراسية تعاونية.

3- أسباب تعليمية: التي تتمثل في عدم تحقيق العملية التعليمية لأهدافها المرجوة بصفة عامة و فشل بعض الأساليب التعليمية في تلبية الاحتياجات المختلفة للتلاميذ على وجه الخصوص.

4- أسباب تربوية واجتماعية: المتمثلة في تعزيز المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى التلاميذ، و تطوير مهارات العمل الجماعي.

2. الإطار النظري للدراسة:

1.2. تعريف إستراتيجية التعليم التعاوني:

يعرف (Johnson & Smith 1991; Johnson) التعليم التعاوني على أنه: "إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن"

وتعرفه فاطمة خليفة مطر على أنه: " أسلوب في الصف حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يجمعها هدف مشترك هو إنجاز المهمة المطلوبة مع تحمل مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم"[7].

من خلال التعريفين السابقين يستنتج الباحث تعريفا لإستراتيجية التعليم التعاوني بأنها: أسلوب تربوي يعتمد على العمل الجماعي بين التلاميذ لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة. ويتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة بحيث يتعاونون معًا في حل المشكلات أو إتمام النشاطات التعليمية المعينة، تركز هذه الإستراتيجية على تعزيز التواصل من خلال مشاركة المعرفة والخبرات بين أفراد المجموعة. كما تشجع على التفاعل الاجتماعي بينهم، ويُحفّز كل تلميذ ليكون مسؤولًا عن تعلمه وتعلم الآخرين داخل المجموعة، بتوجيه من المعلم.

2.2. أهمية التعلم التعاوني:

أشار العديد من الباحثين في مجالي التربية وعلم النفس إلى أهمية إستراتيجية التعلم التعاوني وتفضيله على طرق أخرى للتعلم، وقد أوضح هؤلاء ما يلي:

- أن التعلم التعاوني يتيح الفرصة لتنمية مهارات التلاميذ بشكل أفضل في حال مقارنته بالتعلم التقليدي.
- أن التعلم التعاوني يقوم على نقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى التلميذ حيث يتحمل التلميذ عبء تعلمه وتعلم زملائه، ويصبح يعبر بصدق عن أفكاره ومشاعره بعيدا عن الخجل والارتباك.
- أن التعلم التعاوني يتيح فرصة التعلم التعاوني داخل مجموعات صغيرة يساعد على عملية العصف الذهني، مما يساعد على حل المشكلات.
- أن التعلم التعاوني يحسن الصحة النفسية للمتعلمين من خلال التعبير الإيجابي للذات والقدرة على التواصل مع الآخرين والنمو الانفعالي والثقة بالنفس.

- أن خبرات التعلم التعاوني تشجع الاتجاهات الإيجابية نحو الخبرات التعليمية غير التقليدية، وتثمر آثارا إيجابية في كل من التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات.

- أن طلاب التعلم التعاوني من المحتما أن تزداد قدرتهم على إكساب مهارات التفكير الناقد، وإستراتيجيات تعلم ما وراء المعرفة مثل كيف تتعلم؟

- أن التعلم التعاوني يرتبط بعاملين هما: المعرفة والدافعية، أما العامل المعرفي فإنه يأتي من فعالية العمل معا، ويساعد على التفاعل بين التلاميذ... وأما العامل الدافعي فإنه يتمثل من خلال زيادة الباعث لدى التلاميذ للعمل الأكاديمي...

- أن التعلم التعاوني يرفعه مستوى التحصيل الدراسي في حالة مقارنة بالتعليم الفردي...، كما أنه يسهم في تطوير مستويات أعلى من التفكير والتواصل، ويحسن الدافعية ويزيد من الإدراك الاجتماعي ... ويزيد من تحقيق الذات.

- أن تقديم الخبرات التعاونية داخل الفصل المدرسي يمكن من تحسين كل من التحصيل الدراسي للتلاميذ، والتفكير الناقد والابتكاري، الاتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية، وزيادة التفاعل والمهارات الاجتماعية، وتقدير الذات ... [8]

3.2. خطوات تنفيذ التعلم التعاوني:

إن خطوات تنفيذ التعلم التعاوني تشمل:

1- العمل على تحديد أهداف الدرس.

2- تحديد حجم المجموعة الواحدة على أن تكون غير متجانسة.

3- تحديد الأدوات اللازمة لتنفيذ أنشطة الدرس وترتيبها.

4- شرح المهمات التعليمية المطلوبة من الطلاب وتنفيذها.

5- تحديد مسؤولية الفرد نحو الجماعة.

6- توجيه بعض التعليمات الخاصة بالعمل التعاوني كالتحدث بصوت منخفض والمناقشة الهادئة ولا يتم التحرك خارج منطقة المجموعة.

7- ملاحظة المدرس للمجموعات في أثناء قيامها بتنفيذ المهمات وتقديم المساعدة.

8- عرض المدرس لبعض المهمات الرئيسة مثل المخططات أو رسوم توضيحية تتعلق بالدرس.

2. 4. أنواع التعلم التعاوني:

تتعد أنواع إستراتيجية التعلم التعاوني، تبعا لاختلاف الموفق التعليمي، ويمكن تحديد نماذج التعلم التعاوني في الأنواع التالية:

- **المجموعات التعاونية الرسمية**: وتعرف بأنها مجموعات قد تدوم من حصة صفية إلى أسابيع متعددة، ويعمل الطلاب فيها معا للتأكد من أنهم قد أتمو بنجاح المهمة التي أسندت إليهم.

- **المجموعات التعاونية غير الرسمية:** وهي مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بعض دقائق إلى حصة صفية واحدة. ويستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل عرض شريط فيديو بهدف انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها.

- **المجموعات التعاونية الأساسية:** وهب مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة، والهدف الرئيس منها هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي[9].

3. إجراءات الدراسة الميدانية:

1.3. منهج الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة الحالية تم استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي يقوم على الوصف والتحليل والمقارنة بين متغيرات الدراسة، للحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للموضوع المدروس.

2.3. حدود الدراسة:

أجريت الدراسة الميدانية بـ (08) مدارس ابتدائية بمقاطعة دائرة سيدي أمحمد بن علي، بولاية غليزان، الجزائر، وكان تطبيقها خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023.

3.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أساتذة المدارس الابتدائية المقدر عددها بـ : 08 مؤسسات، بمقاطعة دائرة سيدي أمحمد بن علي ولاية غليزان.

4.3. عينة الدراسة ومواصفاتها:

تم اختيار عينة عشوائية قوامها (80) أستاذ وأستاذة موزعين على (08) مدارس ابتدائية بدائرة سيدي أمحمد بن بولاية غليزان (الجزائر)، ونوجز مواصفاتها في الجدول التوضيحي التالي حسب المؤسسة التربوية، المؤهل العلمي والخبرة التعليمية:

الجدول رقم (01): يوضح مواصفات عينة الدراسة

المتغيرات / اسم المدرسة الابتدائية	المؤهل العلمي		الخبرة التعليمية	
	علمي	أدبي	من 05 سنوات فأقل	أكثر من 05 سنوات
ابتدائية محمد خميستي مديونة	1	11	5	7
ابتدائية وقاد عبد القادر مديونة	3	9	4	8
ابتدائية 20 اوت سيدي أمحمد بن علي	2	9	7	4
ابتدائية الإخوة رقاد سيدي أمحمد بن علي	0	11	6	5
ابتدائية الشهيد ديدوش مراد سيدي أمحمد بن علي	5	8	4	9

ابتدائية كريم بلقاسم سيدي امحمد بن علي	3	8	5	6
ابتدائية عتو عبد القادر بني زنطيس	2	8	5	5
ابتدائية حراق عبد القادر بني زنطيس	1	11	5	7
المجموع	16	64	36	44

يتضح من الجدول رقم (01) أن نسبة الأساتذة ذوي التخصص الأدبي (بلغت 80 %) وتعتبر نسبة أكبر مقارنة بنسبة الأساتذة ذوي التخصص العلمي (التي بلغت 20 %) بفارق قدره (60 %) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، كما يتضح أن نسبة الأساتذة من الجنسين ذوي الخبرة التعليمية أكثر من O5سنوات (بلغت 55 %) وتعتبر نسبة أكبر مقارنة بنسبة الأساتذة من الجنسين ذوي الخبرة التعليمية من O5 سنوات فأقل (التي بلغت 45 %) بفارق قدره (10 %) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل .

5.3. أدوات الدراسة:

لقد اعتمد الباحث في دراسته على استبيان حول موضوع تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع المزيد من البيانات والمعلومات والحقائق المتعلقة بإستراتيجية التعلم التعاوني، قام الباحث ببناء استبيان يتكون من (36) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد وهي كالتالي:

1- بعد التخطيط والتنظيم :مدى تنظيم الأنشطة التعاونية من حيث توزيع الأدوار والمهام بين الطلاب.
2- البعد التعليمي: مدى تنظيم وتنفيذ الأنشطة التعليمية من طرف الأساتذة.
3- بعد التكيف الاجتماعي: مدى تأثير الأنشطة التعاونية على تطوير العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع.
4- البُعد التقييمي: تقييم مدى تأثير التعليم التعاوني في تحسين تحصيل الطلاب الأكاديمي.

6.3. أداة الدراسة :

مفتاح التصحيح: دائما = 3 درجات، أحيانا = 2درجتين، نادرا = 1 درجة واحدة.

7.3..الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ. الصدق: صدق المحكمين

تم عرض أداة الدراسة على سبعة محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، لإدلاء برأيهم في سلامة الصياغة اللغوية ومدى ملائمة وانتماء الفقرة للبعد المناسب لها، كما تم اعتماد موافقة نسبة (86 %) كدليل على صدق الأداة، بحيث اتخذت الاستبانة شكلها النهائي وأصبحت تتألف من (36) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي (بعد التخطيط والتنظيم، والبعد التعليمي، و بعد التكيف الاجتماعي و البُعد التقييمي).

ب . الثبات: استخدم الباحث معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (02): يبين توزيع معامل الثبات على أبعاد أداة الدراسة.

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرونباخ
بعد التخطيط والتنظيم	09	0.657
البعد التعليمي	09	0.735
بعد التكيف الاجتماعي	09	0.740
البُعد التقييمي	09	0.736
الدرجة الكلية	36	0.899

يتضح من الجدول رقم (02) أن معامل الثبات لأبعاد أداة الدراسة تراوحت ما بين (0.657، 0.740) وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.899)؛ وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

4.عرض النتائج ومناقشتها:

1.4 .عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية العامة:

للتحقق من الفرضية العامة للدراسة والتي مفادها أن مستوى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ يكون بدرجة متوسطة،

تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجالات أداة الدراسة، وبعد إجراء العملية الحسابية التالية: (أعلى قيمة – أدنى قيمة) / 3 = (90– 30) / 3 = **28** .

ومنه يحصل الباحث على مجالات تقديرات درجات تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني كما يلي (36- 60) مستوى منخفض، (01 , 60 – 02 , 84) مستوى متوسط، (02 , 84– 108) مستوى مرتفع.

وسيتم مناقشتها من خلال مناقشة الفرضيات الجزئية التابعة لها وهي كما يلي:

جدول رقم: (03) المتوسط الحسابي لمستوى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من وجهة نظر الأساتذة.

المتغيرات الإحصائية الفرضية العامة للدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الوعي المروري
مستوى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة	ن= 80	75 ,5O	0.31	متوسط

يتضح من الجدول (03) أن مستوى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة أتى بمتوسط حسابي (50 , 75) وانحراف معياري (0.31) على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدل على درجة متوسطة، وهو ما يتوافق مع نص الفرضية العامة التي توقعناها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة نصار (2010) التي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الحكومية والخاصة بالتعليم الأساسي، وتوصلت نتائجها بأن درجة الصعوبات في تطبيق التعلم التعاوني في هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت بمستوى متوسط. كما توافقت مع نتائج دراسة كل من الحربي والصايغ (2020) التي كانت بعنوان " درجة تطبيق التعلم التعاوني لدى

معلمي التربية الفنية بمدارس المرحلة المتوسطة في الكويت" بأن درجة تطبيق هذه الإستراتيجية حسب الأبعاد (العمليات الفنية وأدوار المعلم والمتعلم وطرائق التعلم التعاوني المطبقة) جاءت بدرجة متوسطة.

في حين تعارضت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة بكير وقتيت[10] (2021) بعنوان "واقع التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي " حيث توصلت نتائجها إلى أن أغلب أفراد العينة يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني عند التدريس بالمقاربة بالكفاءات ويستفيدون من استخدامها وممارستها في العملية التعليمية التعلمية. بالإضافة لدراسة بوزقزي وعامر[11] (2023) بعنوان" إستراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي" والتي كشفت عن درجة موافقة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الدور الذي تلعبه إستراتيجية التعلم التعاوني عند تطبيقها بصورة صحيحة على زيادة فاعلية الإدارة الصفية حتى تمكن المعلمين من تنفيذ الدروس بكل فاعلية ومرونة وتفاعل مع تلاميذهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن درجة تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من طرف أساتذة التعليم الابتدائي جاءت بمستوى متوسط، ولم تبلغ الدرجة المرجوة والمطلوبة في تطبيق هذه الإستراتيجية في عملية التدريس لدى التلاميذ، وذلك راجع لبعض نواحي القصور نذكر منها:

- نقص في كفايات الأساتذة حول كيفية تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني أو قد يواجهون صعوبة في تنفيذ هذه الاستراتيجيات بشكل فعال.
- يمكن أن تكون المدارس الابتدائية غير مجهزة بالموارد اللازمة لدعم استراتيجيات التعلم التعاوني مثل الأدوات التعليمية، التكنولوجيا، أو حتى المواد والأنشطة التفاعلية بالشكل الكافي.
- الاكتظاظ داخل الأقسام الابتدائية يسبب للأساتذة صعوبة في تنظيم الأنشطة التعاونية التي تعتمد على التفاعل المستمر بين التلاميذ ويؤدي إلى غياب البعض منهم.
- اعتياد بعض الأساتذة على الأساليب التقليدية للتعليم مما لا يشعرهم بالراحة أو الكفاءة في استخدام استراتيجيات جديدة مثل التعلم التعاوني.

2.4. عرض ومناقشة النتائج الفرضية الفرعية الأولى :

الجدول رقم (04): نتائج اختبار (ت) للفروق في مستوى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير التخصص العلمي

المتغيرات	حجم العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(sig)
علمي	16	87,90	3.21	89	60.8	0,61
أدبي	64	87,75	2.08	89		

من خلال الجدول رقم (04) تبين أنه لا يوجد فروق في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير التخصص العلمي، بحيث بلغ مستوى الدلالة 0,61 وهي غير دالة إحصائيا عند 0.05.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة خماد و بن نويوة (2022) التي هدفت التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في عملية التدريس، حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أساتذة التعليم الثانوي في الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس تعزى لمتغير التخصص.

وتعارضت مع دراسة بلاّل (2018) بعنوان "اتجاهات الأساتذة نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة القطب الجامعي تامدة-تيزي وزو"، والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق في اتجاهاتهم تبعا لنوع التخصص لصالح الأساتذة ذوي التخصص العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير التخصص العلمي في تطبيقهم لإستراتيجية التعلم التعاوني، على الرغم من اختلاف تخصصاتهم من علمية وأدبية بعدة أسباب محتملة منها:

- السياسة المطبقة في نظام التعليمي وخاصة المناهج التربوية الحديثة المبنية بالمقاربة بالكفاءات التي تتطلب طرق وإستراتيجيات حديثة منها التعلم التعاوني. دون النظر إلى تخصصات الأساتذة. وهذا قد يساهم في تقليص الفروق بين التخصصات في طريقة تطبيق هذه الاستراتيجية.
- نفس الفرص التكوينية والتوجيهات التربوية المشتركة والدورات تعليمية المقدمة حول التعلم التعاوني، تؤدي إلى توحيد التصورات بين الأساتذة مهما كانت تخصصاتهم.
- التفاعل بين الأساتذة في بعض الحالات، وتبادل الخبرات بينهم، مما يؤدي إلى تبادل الأفكار حول كيفية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بفعالية بغض النظر عن نوع تخصصهم.
- تبني منهاج تعليمي موحد، حيث ينفذ من طرف الأساتذة سواء كانوا مختصين في اللغة أو الرياضيات أو العلوم، وفق لاستراتيجيات تفاعلية مشابهة في تعليم التلاميذ،

3.4. عرض ومناقشة النتائج الفرضية الفرعية الثانية :

الجدول رقم (05): نتائج اختبار (ت) للفروق في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة المهنية

المتغيرات	حجم العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(sig)
الخبرة من 05 سنوات فأقل	36	81,59	6,615	89	1,86	0,04
الخبرة أكثر من 05 سنوات	44	84,67	7,619	89		

من خلال الجدول رقم (05) تبين أنه لا يوجد فروق في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة المهنية، بحيث بلغ مستوى الدلالة 0,04 وهي دالة إحصائيا عند 0.05. وهو ما يفيد

بوجود فروق في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغير الخبرة التعليمية للفئتين (فئة 05سنوات فأقل وفئة أكثر من 05 سنوات)، ولصالح فئة الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 05 سنوات من الأساتذة المعلمين والمعلمات.

حيث تعارضت مع نتائج كل من دراسة بوزقزي وعامر (2023) بعنوان" إستراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي" والتي كشفت عن عدم وجود فروق في استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة فاعلية الإدارة الصفية تبعا لمتغير الخبرة التدريسية. كم تعارضت كذلك مع نتائج كل من دراسة الحربي والصايغ (2020) في دراسة لهما بعنوان "درجة تطبيق التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الفنية بمدارس المرحلة المتوسطة في الكويت" وتوصلت نتائجها بأنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إدارات المعلمين على استبانة البحث تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

ويعزو الباحث هذا الاختلاف في مستوى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة المهنية إلى عدة عوامل نذكر منها:

- أن الأساتذة الجدد لهم خلفية أقل في مجال التدريس مقارنة بالأساتذة القدامى الذين ربما خضعوا للتكوين المستمر مما يكسبهم خبرات تربوية في هذا المجال ويجعلهم يمتلكون خبرة أكبر في مجال التدريس وتفاعلهم مع التلاميذ، ولذلك قد يكون لديهم فهم وتطبيق أعمق لإستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة وكيفية تطبيقها في الواقع وخاصة إستراتيجية التعلم التعاوني.

- تأثير الخلفيات الشخصية والثقافية لدى الأساتذة على اتجاهاتهم نحو تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، فقد يكون لدى الأساتذة القدامى تجارب شخصية إيجابية نحو هذا الموضوع أكثر من الأساتذة حديثي التدريس.

- الاختلاف في الاهتمامات والقيم الشخصية والاجتماعية، فقد تختلف اهتمامات وقيم المعلمين القدامى والجدد، مما قد يؤدي إلى تفضيل أساليب معينة في تدريس مثل إستراتيجية التعليم التعاوني، مما يجعلهم أكثر استعدادًا لتكريس الوقت والجهد في تطبيق هذه الاستراتيجية.

5 . خلاصة عامة:

استخلاصا مما عرضه الباحث في الجانب النظري والنتائج المتوصل لها في الدراسة الحالية يمكن استخلاص مجموعة من النقاط نوجزها فيما هي:

- **نقص في الموارد أو الأدوات التعليمية اللازمة** التي تدعم التعلم التعاوني المطبقة على التلاميذ .

- عدم ملاءمة الاستراتيجية لجميع المواد الدراسية، **فقد تكون بعض المواد الدراسية (خصوصًا في التخصصات العلمية) أقل ملائمة لتنفيذ التعلم التعاوني مقارنة بالتخصصات الأدبية مما ينقص في تطبيق هذه الاستر اتيجية.**

- **مقاومة الأساتذة لإستر اتيجيات التعليم الحديثة في ظل اعتيادهم على النظام التعليمي السائد.**

- تفاوت الخبرة والتكوين لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي، مما يقلل من تطبيق الطرق والإستراتيجيات الحديثة التي تحث عليها التربية الحديثة وخاصة التعلم التعاوني.

- ضرورة تقديم تقييم مستمر لفهم مدى تأثير وفعالية التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني على عملية التواصل والمعرفة والتفكير لدى التلاميذ، ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتعزيز النتائج الإيجابية.

6 . التوصيات:

في .ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- توفير برامج تكوينية دورية لأساتذة التعليم الابتدائي وتكوينهم المستمر في مجال طرق التدريس الحديثة وخاصة ما تعلق بالتعلم التعاوني

- ضرورة توفير أدوات تعليمية حديثة التي تسهم في التعاون بين التلاميذ

- إنشاء بيئات تعلم مرنة تسمح للتلاميذ بالعمل الجماعي بسهولة،

- توجيه التلاميذ بشكل مستمر لتعلم مهارات التواصل، التفاوض، وتقسيم العمل بين أفراد الفريق. يمكن أن يشمل ذلك ورش تدريبية أو جلسات توجيهية.

هوامش وإحالات المقال

[1] - الحوت، محمد صبري، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، 2018، ص14.

[2] - الخوري، هند يوس، أهمية الثقافة في تكوين شخصية الطفل. لبنان: دار المؤلف للنشر والتوزيع، 2014، ص52.

[3] حمدان، محمد زياد، تنفيذ المنهج في التربية المدرسية من التنسيق والإعداد إلى التطبيق في الغرف الصفية، الأردن: دار التربية الحديثة، 2018، ص157.

[4] - سيد، عصام محمد عبد القادر، التعلم التعاوني (النظرية والتطبيق– الحقيبة التد ربية التاسعة. مصر: دار التعليم الجامعي، 2017، ص25.

[5] دوباخ، قويدر وكحول، شفيقة، استراتيجية التعليم التعاوني في المدرسة الجزائرية 'واقع تطبيقها كإستراتيجية لتعليم المعارف أو تعليم القيم'. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد.06، 2017، ص ص211- 221

[6] الحربي، فهد عيادة والصايغ، عبد المحسن إبراهيم، درجة تطبيق التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الفنية بمدارس المرحلة المتوسطة في الكويت. مجلة الفنون التشكيلية والتربية الفنية. المجلد 4، العدد2، 2020، ص ص 23 – 59.

[7] - الصيفي، عاطف، المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2009، ص179-180.

[8] - سليمان، عبد الرحمن سيد ومنيب، تهاني محمد عثمان، المتفوقون والموهوبون والمبتكرون الجزء الأول. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، 2010، ص204-205.

[9] إسماعيل، بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات علمية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2011، ص215-216..

[10] قتيت، فضيلة وبكير، مليكة، واقع التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي. المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية. المجلد15، العدد 1، 2021، ص ص 30 – 59.

[11] عامر، لامية وبوزقزي، رزيقة، استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية. المجلد 10، العدد 1، 2023، ص ص126 – 142.

قائمة المصادروالمراجع

1.الحوت، محمد صبري، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، 2018.

2.الخوري، هند يوس، أهمية الثقافة في تكوين شخصية الطفل. لبنان: دار المؤلف للنشر والتوزيع، 2014.

3.حمدان، محمد زياد، تنفيذ المنهج في التربية المدرسية من التنسيق والإعداد إلى التطبيق في الغرف الصفية، الأردن: دار التربية الحديثة، 2018.

4.سيد، عصام محمد عبد القادر، التعلم التعاوني (النظرية والتطبيق– الحقيبة التد ربية التاسعة. مصر: دار التعليم الجامعي، 2017، ص25.

5.دوباخ، قويدر وكحول، شفيقة، استراتيجية التعليم التعاوني في المدرسة الجزائرية 'واقع تطبيقها كإستراتيجية لتعليم المعارف أو تعليم القيم'. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد.06، 2017.

6.الحربي، فهد عيادة والصايغ، عبد المحسن إبراهيم، درجة تطبيق التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الفنية بمدارس المرحلة المتوسطة في الكويت. مجلة الفنون التشكيلية والتربية الفنية. المجلد 4، العدد2، 2020.

7.الصيفي، عاطف، المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2009.

8.سليمان، عبد الرحمن سيد ومنيب، تهاني محمد عثمان، المتفوقون والموهوبون والمبتكرون الجزء الأول. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، 2010.

9.إسماعيل، بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات علمية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2011.

10. قتيت، فضيلة وبكير، مليكة، واقع التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي. المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية. المجلد15، العدد 1، 2021.

11. عامر، لامية وبوزقزي، رزيقة، استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية. المجلد 10، العدد 1، 2023.

استراتيجيات التّعلّم النّشطة وتعليميّة اللّغة العربيّة - مقاربة نظرية تطبيقية-

Active Learning Strategies and Arabic Language Teaching - A Theoretical-Applied Approach-

سوسن مناصر[1]، [*]

[1] جامعة الشيخ العربي التّبسّي "تبسّة"، (الجزائر)، sawcenme3@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2025/02/13 **تاريخ المراجعة**: 2024/05/18 **تاريخ النشر**: 2025/06/15

ملخص:

يعرف العالم اليوم تحوّلات عميقة في مختلف ميادين الحياة نتيجة التّطوّرات العلميّة والتّكنولوجيّة المذهلة، وهذا ما دفع بالمختصّين في مجال التّربية والتّعليم إلى البحث عن أساليب جديدة مواكبة لكلّ ما هو مستجدّ على السّاحة العلميّة والمعرفيّة، فتغيّرت بذلك النّظرة للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة وأصبح التّركيز على المتعلّم الّذي يجب أن يكون في نهاية العمليّة التّعليميّة التّعلميّة فاعلا اجتماعيا قادرا على مواجهة كل المشكلات والصّعوبات التي تعترض طريقه، وذلك بتحقيق الكفاءات والأهداف المراد تحقيقها ما أدّى بالباحثين في هذا المجال إلى ابتكار وتفعيل طرائق جديدة في الميدان تعمل على اشغال ذهن المتعلّم كي تكون المعارف التي يكتسبها ذات معنى من خلال تفاعلات وعمليات تفكير مع نفسه ومع غيره، وهذا ما يستند إلى إطار مفاهيمي يقوم على فكرة التّعلم النّشط، والّذي يعتمد على مبدأ التّعاون بين المتعلّمين والشّراكة الفاعلة فيما بينهم وتحمّل المسؤولية، واكتساب واختيار ما يحيط بهم من أجل أن يفهموا عالمهم، ويوسعوا مداركهم فيتعلموا مهارات الاتّصال والتّعامل مع مختلف المواقف الّتي تصادفهم، ويكون تعلّمهم في النّهاية أشمل وأعمق أثرا، وأمتع في الآن ذاته.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، الاستراتيجية، التعليمية.

***Abstract**:*

The world today is experiencing profound transformations in various fields of life as a result of the amazing scientific and technological developments, and this has prompted specialists in the field of education and teaching to search for new methods to keep up with all that is new in the scientific and knowledge arena, thus changing the view of the teaching-learning process. The focus became on the learner, who at the end of the teaching-learning process should be a social actor capable of facing all the issues and difficulties that stand in his way, in order to achieve the competencies and goals to be achieved, which led researchers in this field to innovate and activate the teaching-learning process. researchers in this field to innovate and activate new methods in the field that work to occupy the learner's mind so that

the knowledge he acquires is meaningful through interactions and thinking processes with himself and others, and this is based on a conceptual framework based on the idea of active learning, which relies on the principle of cooperation between learners and partnership This is based on a conceptual framework based on the idea of active learning, which is based on the principle of cooperation between learners, active partnership among them, taking responsibility, and acquiring and choosing what surrounds them in order to understand their world, expand their knowledge, learn communication skills and deal with various situations that they encounter, and ultimately make their learning more comprehensive, deeper, and enjoyable at the same time.

***Key words**: Active learning, strategy, education.*

* د- سوسن مناصر

أولا: التعلم النشط:

يعرف التعلم النشط بأنه: التعلم الذي يعني ببساطة إشغال المتعلم بشكل مباشر ونشط في عملية التعلم ذاتها، وهنا نركز على قيام المتعلم بالعمل في مختلف الأنشطة التي تنفذ داخل غرفة الصف، وألا يكون عمل المتعلم مقتصرا على استقبال المعلومة اللفظية والمرئية بل يستقبل ويشارك ويفكر ويبتكر[1].

فهو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي، فالمتعلم محور العملية التعليمية، ومن هنا فالتعلم النشط يوفر فرصا عديدة أمام المتعلمين لاكتساب واختيار ما يحيط بهم، وهم يتّبعون التكرار والتقليد والتجربة والخطأ، من أجل أن يفهموا عالمهم، ويوسعوا مداركهم، فيتعلموا مهارات الاتصال والتعامل مع الآخر.

ويعرف على أنه: البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الدور، وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من الطلبة تطبيق ما تعلموه في عالم الواقع[2]

ومن هنا فالمتعلم يتعلم حين يشارك في المسؤولية وفي اتخاذ القرار ويكون بذلك تعلمه أشمل وأعمق أثرا وأمتع بوجود الكبار حوله يهتمون بمشاركته ويحترمونه ويوفرون له بيئة داعمة وآ منة ومحفزة على المزيد من الاكتشاف.

ويمكن تلخيص مفهوم التعلم النشط كالآتي:

- التعلم الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليميّة ويجعل منه فردا فاعلا وناشطا اجتماعيا
- المشاركة الفاعلة من خلال إدراك المفاهيم والأفكار المقدمة له خلال العملية التعليميّة
- الدور الأساسي للبيئة الصفيّة في عملية التّعلم النّشط
- لتبادل الخبرات والمعارف دور أساسيّ ومهم في عمليّة التّعليم وتعميق أثر التّعلم في المدرسة وخارجها.

ثانيا: خصائص التعلم النشط:

1- **الاستماع والإصغاء:** حيث يجب أن يستمع المتعلم جيدا إلى المعلم أو إلى زملائه، وأن يكون منصتا باستماعه وذلك بهدف الوصول على المعلومة بشكل سليم.

2- **المناقشة والحوار:** طريقة الحوار والمناقشة من طرق التدريس التي تضمن اشتراك المتعلمين في الموقف التعليمي اشتراكا إيجابيا وبذلك ينطلقون من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي فيسهمون مع المعلّم في التفكير في المشكلات التي يعرضها ويشتركون في تحديدها وإبداء الآراء بشأنها واقتراح الحلول لها، وبذلك يظلّ التواصل الفكري قائما طوال الوقت بين المعلم والمتعلمين ممّا يساعد المعلّم على معالجة موضوع الدرس يتلاءم مع مستويات المتعلمين وخبراتهم السابقة[3]

3- **التّأمل:** كون التأمّل يساعد المتعلم على إعمال فكره في التدبير في المعلومات الواردة إليه ليتمكن من الرّد عليها بشكل صحيح.

4- **الكتابة:** كتابة المعلومات والملاحظات التي يحصل عليها، وكتابة رؤوس أقلام عن بعض المواضيع لمناقشتها بتسلسل محدّد ومناسب للموضوع[4]

5- **القراءة**: عمليّة تفاعل بين القارئ والنّص، فالقارئ يهدف من القراءة بشكل عام إلى فهم المقصد، لذا تعدّ من "أهم وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، من خلالها يتعرف الإنسان مختلف المعارف والثقافات وهي وسيلة من وسائل التعلّم وأداته في الدرس والتحصيل" [5]

6- **الممارسة:** ممارسة الاستراتيجيات والأساليب التي تعلّمها واطلع عليها المتعلّم من أجل تثبيتها والتمكّن منها.

7- **الدافعيّة الداخليّة:** مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الاندماج في الأنشطة التعليميّة المختلفة بما يساهم في تحقق الأهداف التعليميّة المنشودة، وتعدّ الدافعية للتعلّم ضرورة أساسيّة لحدوث التعلّم، وترجع كثير من مشكلات العمليّة التعليميّة إلى انعدام دافعيّة التعلّم لدى المتعلمين أو إلى انخفاضها[6]

وبذلك فالدافعيّة الدّاخليّة مصدرها المتعلم حيث ينجذب إلى الموقف التعليمي ويقدم على التعلّم مدفوعا برغبة داخليّة أو حاجة نفسيّة لإرضاء ذاته، أو سعيا لتحقيق النّجاح والتفوّق إشباعا للحاجة إلى الإنجاز.

ثالثا: مبادئ التعلم النشط:

- التعاون والتفاعل بين الطلبة
- التغذية الراجعة الفوريّة
- منح الوقت الكافي للتعلّم
- دقّة التوقعات
- مراعاة الفروق الفرديّة

رابعا: أهّميّة التعلّم النشط:

- يزيد من اندماج المتعلمين في العمل
- يجعل التّعلّم متعة وبهجة
- ينمي العلاقات الاجتماعيّة بين المتعلمين، وبينهم وبين المعلّم
- ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي
- ينمّي الدافعيّة في أثناء التعلّم
- يعوّد المتعلمين إتباع القواعد، وينمي لديهم الاتجاهات، والقيم الإيجابيّة[7]
- يساعد على إيجاد تفاعل إيجابي بين المتعلمين
- يظهر قدرة المتعلّم على التعلّم
- يساعد المتعلّم على أن يتعلّم أكثر من محتوى معرفي فهو يتعلّم مهارات التفكير العليا فضلا عن تعلمه كيف يعمل مع الآخرين يختلفون عنه، كما يتعلم طرق الحصول على المعرفة
- يحصل المتعلم على تعزيزات كافية حول فهمه للمعارف الجديدة
- يسهم في تغيير صورة المعلّم أنه هو المصدر الوحيد للمعرفة، ويجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك من خلال قيامه بالقراءة والكتابة وممارسة الأنشطة والتفاعل مع الغير [8]

خامسا: استراتيجيات التعلّم النشط:

مفهوم الاستراتيجية: خط السير للوصول إلى الهدف أو الإطار الموجه لأساليب العمل والدليل الذي يرشد حركته، وتعني كذلك فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، وعليه فاستراتيجيّة التدريس هي: "الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي تسهم في تحقيق النواتج التعليميّة من المعارف والمعلومات، والقيم والاتجاهات والسلوكيات والمهارات"[9]

ولذلك تعد استراتيجيات التدريس من أهم العوامل التي تؤثر على نجاح العمليّة التعليمية وعلى نجاح تقديم البرنامج وتحقيق أهدافه بفاعلية وتحديد الاستراتيجية المناسبة في التدريس يحقق العديد من المزايا:[10]

- الفعالية في تحقيق الأهداف
- توظيف المحتوى الدراسي المناسب
- تنمية قدرات المتعلمين
- مراعاة خصائص نمو المتعلمين
- تحقيق مشاركة المتعلمين وإثارة الحماس فيهم
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم
- تنمية القيم لديهم
- توظيف إمكانيات وقدرات المعلمين لتحقيق نواتج التعلم المختلفة
- دعم وتعزيز خبرات المتعلم باستمرار
- إحداث التغذية الراجعة أثناء الممارسات التدريسية وبعدها.

ومن أهم استراتيجيات التعلم النشط نجد:

1- التعلم التعاوني:

مفهومه: اتجاه حديث يركز على أن يكون تعاون المتعلمين فيما بينهم، بحيث يقسم المتعلمين إلى مجموعات، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى غرس مبدئين أساسيين لدى المتعلم، وهو بيئة صفّية تتضمن مجموعات صغيرة من المتعلمين المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية، وينشدون المساعدة من بعضهم البعض، ويتخذون قرارهم بالإجماع[11]

فهو بذلك استراتيجية تتمحور على المشاركة الايجابية بين أعضاء كل مجموعة تعاونيّة تبني أهدافه بحيث يبدي كل المتعلمين اهتماما بأدائهم وأداء كل أعضاء المجموعة، كما تظهر بصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة اتجاه بقية الأعضاء واتجاه نفسه، ويؤدي فيه كل الأعضاء أدوارا قياديّة ما يدفعهم إلى تعلم المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها في حياتهم

عناصره:[12]

- الاعتماد المتبادل الإيجابي
- التفاعل المعزز وجها لوجه
- المسؤولية الفردية والجماعية

- مهارات المجموعة الصغيرة والمهارات البين شخصيّة
- معالجة عمل المجموعة

2. استراتيجية العصف الذهني:

مفهومه: تعد استراتيجية العصف الذهني من الاستراتيجيات الحديثة التي تشجع على التفكير الابداعي، وتطلق الطاقات الكامنة لدى المتعلمين، إذ تسمح بظهور كل الأفكار والآراء في جو من الحرية والأمان ومزيدا من التفاعل، وتقوم في الوقت نفسه على حرية التفكير وتستخدم من أجل توليد أكبر قدر من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المقترحة خلال جلسة قصيرة[13]

ومن هنا فالعصف الذهني أسلوب تعليمي يستخدم لدراسة مشكلة أو موضوعا ما، ويكون الهدف منه الوصول إلى أكبر عدد من الأفكار، وليس مناقشة الأفكار ونقدها.

أهداف العصف الذهني:[14]

- خلق مشكلات للخصم، أو إيجاد مشكلات أو مشاريع جديدة
- حل المشكلات حلا إبداعيا
- تحفيز وتدريب تفكير وإبداع المتدربين

مبادئه:[15]

- تدوين جميع الأفكار فكل الأفكار متاحة ولا يسمح بأي نقد، فالمطلوب أكبر عدد من الأفكار بغض النظر عن جودتها أو مدى عمليتها، فالكمية أهم من الجودة في البداية
- ابن على أفكار الآخرين وطورها، وعبّر عما تريد دون تفاصيل
- ضرورة تجنب الحكم والنقد على الأفكار واستبعاد أي نوع منهم
- طرح وشرح وتعرف المشكلة
- الإثارة الحرة للأفكار
- الإعداد لوضع الأفكار حيز التنفيذ

2. استراتيجية تنال القمر:

مفهومها: تقوم الاستراتيجية على مساعدة المتعلم على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص الذي يسمعونه أو يقرؤونه، وسميت بهذا الاسم لاشتمالها على خطوات، إذ يرمز الحرف الأول (التاء) إلى التنبؤ، والحرف الثاني (النون) إلى (نظم)، والحرف الثالث(الألف) إلى الحرف، الرابع (اللام) إلى لخص، والقاف من الكلمة الثانية إلى قيم [16]

أهداف الاستراتيجية: تعلم المتعلم كيفية اكتساب مهارات القراءة الذاتية التي تمنحه ثقة بالنفس.

2- استراتيجية أفضل تلخيص:

مفهومها: تقوم فكرة الاستراتيجية على قيام المتعلم بتلخيص أهم ما تم دراسته في الحصة من خلال عمل كل طالب ملخص ثم جمع ملخصات بقية الطلبة وعمل تحليل ناقد لها للخروج بتلخيص واحد لجميع أفراد المجموعة[17]

أهدافها: تساعد الفكرة المتعلم على تنمية مهارات التلخيص والجمع والتحليل

3- استراتيجية K.W.L

مفهومها: تتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل تمثلها الأحرف الآتيةK.W.L ويشير كل حرف منها على مراحل المعرفة التي يقوم بها المتعلم وهي على النحو الآتي:[18]

- المعرفة السابقة ويرمز لها بكلمة (Know) أي ماذا أعرف عن الموضوع؟
- المعرفة المقصودة، ويرمز لها بكلمة(what) أي ماذا أريد أن أعرف؟
- المعرفة المكتسبة، ويرمز لها بكلمة(Learned) أي ماذا تعلمت بالفعل عن الموضوع؟

يمثلها المخطط الآتي:

K	W	L
ماذا أعرف عن الموضوع؟	ماذا أريد أن أعرف؟	ماذا تعلمت بالفعل عن الموضوع؟

1.3. نماذج تطبيقيّة

بطاقة القراءة لنشاط المطالعة الموجهة (وفق إستراتيجية تنال القمر)

بطاقة القراءة رقم:09 الاسم واللقب: القسم:01 جذع مشترك آداب الموضوع: (انتظار - أبو العيد دودو-)

تنبأ

س1/ ما السبب الذي جعل آمنة تعيش مع أخيها؟

س2/ ما الذي أقلقها في هذه الليلة الماطرة؟

نظّم

س4/ ما الفكرة التي تعلقت بذهنها؟

س5/ ما الحقيقة التي عرفتها؟ وكيف تصرفت؟

ابحث

س3/ حدد ملامح الصراع الداخلي الذي عاشته آمنة؟
س4/ تحدث عن بيئة الأقصوصة وحدد مكانها وزمانها.
س5/ بم تتميز أساليب السرد والحوار في هذه القصة؟

لخَص

لخص حوادث القصة؟

قيّم

ما الرسالة التي تحملها هذه الأقصوصة؟

مارس

ما معنى "اضطجع"؟ جرده من حروف الزيادة.

راجع

ما الفرق بين الرواية والأقصوصة من حيث الحبكة؟

نموذج كورنيل لتسجيل الملاحظات

الاسم واللقب: .... التاريخ: ....

الملاحظات	النقاط المفتاحية
• الدعوة إلى الحق والخير والجمال • نبذ الشر والسيئ من الأخلاق	➢ حر ➢ مهذب ➢ دافعة

<table>
<tr><th>تلخيص الملاحظات:</th><td>➢ شددت ساعده
➢ متقرب
➢ ضميري
➢ أرحم
➢ المسيء
➢ الأذى
➢ طباع العقرب</td></tr>
<tr><td>هذا ما يسمى بالنزعة الإنسانية

</td><td></td></tr>
</table>

<u>ملاحظة:</u> هذا النموذج يسلم للتلاميذ قبل الحصة، ويطلب منهم "إعداده خارج القسم، وبعد قراءة النص يتم مناقشته."

<u>هوامش وإحالات المقال</u>

[1] **سها أحمد أبو الحاج ود حسين خليل المصالحة: استراتيجيات التعلم النشط، مجمع الفجر، مكتب رقم 120، ط1، 2016، ص17**

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] **عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه، دارالمسيرة للنشروالتوزيع، ط1، 2019، ص170**

[4] سها أحمد أبو الحاج ود حسين خليل المصالحة: استراتيجيات التعلم النشط، ص19

[5] د. إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربيّة، مركز الكتاب للنشر، 2006، ص163.

[6] عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه، ص147.

[7] أحمد السيد عبد الحميد مصطفى: إستراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلمها لمقرر طرق تدريس الرياضيات، كلية التربية، جامعة المنوفة، ص36.

[8] سها أحمد أبو الحاج ود حسين خليل المصالحة: استراتيجيات التعلم النشط، ص21.

[9] سها أحمد أبو الحاج ود حسين خليل المصالحة: استراتيجيات التعلم النشط، ص21.

عقيل محمود رفاعي: التعلم النشط-المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم-، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، ط1، 2012، ص158.

[10] المرجع نفسه، ص159.

[11] عفاف عثمان عثمان مصطفى: استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، طّ، 2014، ص134.

[12] المرجع نفسه، ص137.

[13] أسامة محم سيد، عباس حلمي الجمل: أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2012.ص 119.

[14] المرجع نفسه، ص 120

[15] محمد عبد السلام: استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة نور 2021، ص93.

[16] عبد الله بن خميس أمبوسعيدي وآخرون: استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2019، ص194.

[17] المرجع نفسه، ص145.

[18] محمد عبد السلام: استراتيجيات التدريس الحديثة، ص 72،73.

قائمة المصادروالمراجع

1. سها أحمد أبو الحاج ود حسين خليل المصالحة: استراتيجيات التعلم النشط، مجمع الفجر، مكتب رقم 120، ط1، 2016.
2. عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2019.
3. إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربيّة، مركز الكتاب للنشر، 2006.
4. أحمد السيد عبد الحميد مصطفى: إستراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلمها لمقرر طرق تدريس الرياضيات، كلية التربية، جامعة المنوفة.

5. عقيل محمود رفاعي: التعلم النشط-المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم-، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، ط1، 2012.
6. عفاف عثمان عثمان مصطفى: استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، طّ، 2014.
7. أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل: أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2012.
8. عبد الله بن خميس أمبوسعيدي وآخرون: استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2019.
9. محمد عبد السلام: استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة نور 2021.